

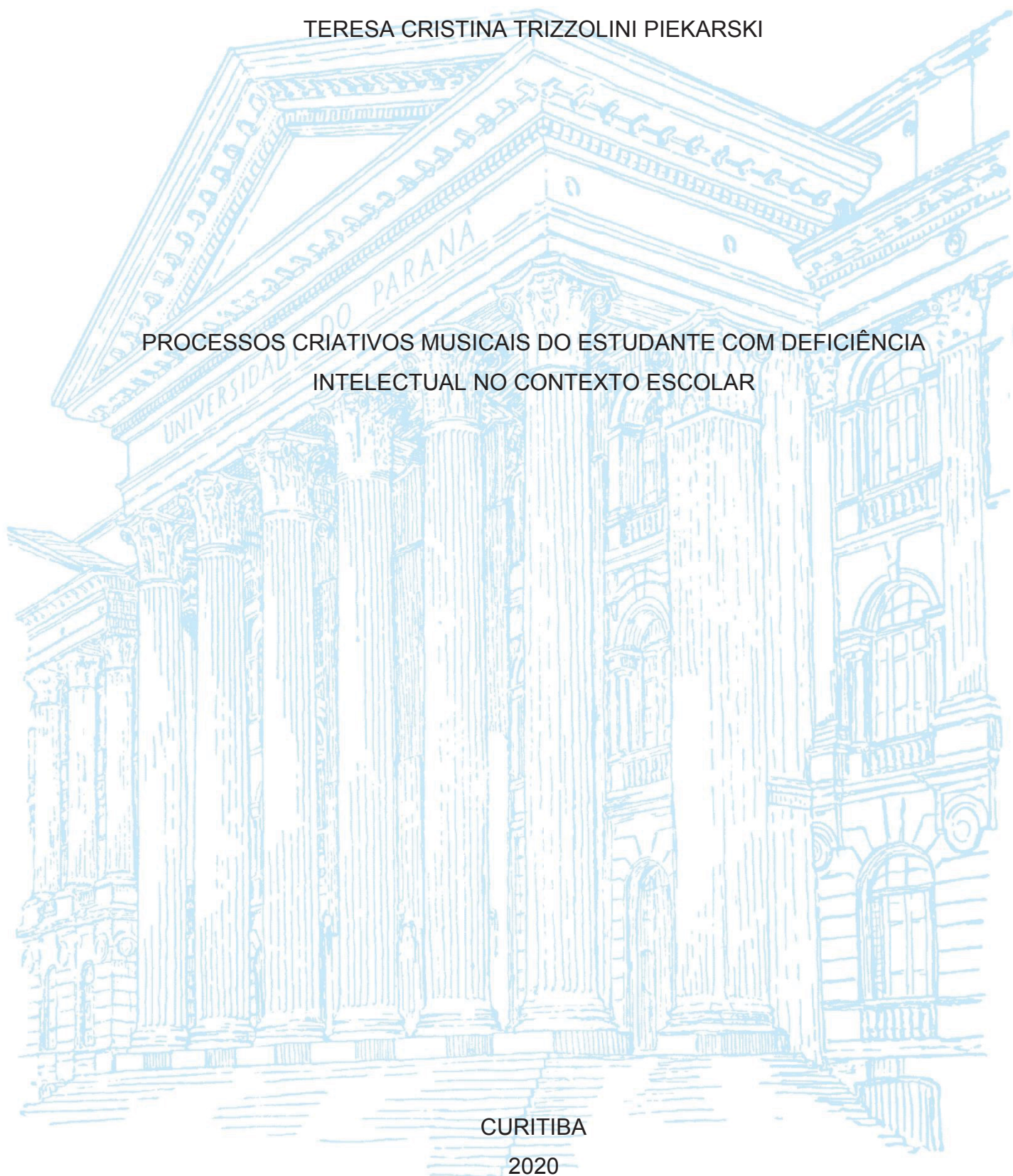
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TERESA CRISTINA TRIZZOLINI PIEKARSKI

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

CURITIBA

2020



TERESA CRISTINA TRIZZOLINI PIEKARSKI

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Música, Setor de Artes, Comunicação e Design,
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutora em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Lüders

CURITIBA

2020

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Piekarski, Teresa Cristina Trizzolini

Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar / Teresa Cristina Trizzolini Piekarski – Curitiba, 2020.
289 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Valéria Lüders.

Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Música – Processo criativo. 2. Educação musical inclusiva 3. Estudantes – Deficiência intelectual. I. Título.

CDD 780.6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **TERESA CRISTINA TRIZZOLINI PIEKARSKI** intitulada: **Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA LÜDERS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Outubro de 2020.

Assinatura Eletrônica
29/10/2020 17:14:03.0
VALÉRIA LÜDERS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
29/10/2020 17:50:21.0
MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/10/2020 17:57:21.0
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/10/2020 21:30:33.0
ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO MENDES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

*Dedico este trabalho ao João, meu amor
e companheiro!
Ao André, à Fernanda e ao Ricardo,
“minhas vidas”!
À Ana Clara, à Valentine, ao Lucas e ao
Rafael, “minhas vidinhas”!
Aos meus pais, pelo que me tornei!*

*Que as crianças encontrem em seus caminhos professores que acreditem nas
suas capacidades para fazer música!
É o meu desejo!*

AGRADECIMENTOS

A Deus!

Aos meus pais, por todo amor, esforço e dedicação e por me ensinarem que os obstáculos são transponíveis.

Ao meu marido, amor da minha vida, companheiro de todos os momentos. Certamente sem você não conseguiria chegar até aqui.

À minha filha e aos meus filhos, às minhas noras e ao genro pelos gestos de carinho, de amor e pelas conversas de incentivo. Desculpem-me pela ausência cotidiana em função de meus estudos.

Às minhas netas, Ana Clara e Valentine, aos meus netos, Lucas e Rafael, por me fazerem sonhar e acreditar em um mundo melhor.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders pela competência e sabedoria para me conduzir neste trabalho, pela amizade, suporte e compreensão nos momentos difíceis.

À Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello pela leitura cuidadosa e pelas recomendações por ocasião da banca de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Adriana do Nascimento Araújo Mendes e ao Prof. Dr. Guilherme Romanelli, na banca de qualificação e de defesa, e à Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Joaquim Minetto, na banca de defesa, pela minuciosa leitura e análise crítica deste texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial aos que integram o Grupo de Estudos PROFCEM: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso, Prof. Dr. Guilherme Romanelli, Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders, pelas orientações, conversas, debates, reflexões a respeito de pesquisa.

Aos colegas do Doutorado, em especial Camila Fernandes Figueiredo e Micheline Prais de Aguiar Marim Gois, pela troca de ideias, textos, livros, estudos e pelo precioso ombro amigo.

Aos Gabriel Snak, Dante L. Zech e Sheila Macari, servidores técnicos-administrativos do PPG-Música, que com muita competência me deram suporte nas questões administrativas.

Ao Prof. Ms. João Batista Reis, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, e às minhas colegas de

trabalho, Margareth C. Fuchs, Ana Paula de Souza, Christyan M. Teixeira, Luciana de Oliveira, Marice R. Kincheski, Priscila R. F. Rocha, Raquel A. Zanini e Rosangela B. de Melo, que me oportunizaram um ambiente produtivo, corajoso, desafiador, repleto de respeito e companheirismo, que certamente refletiu na minha trajetória no Doutorado.

À Superintendência de Gestão Educacional, ao Departamento de Ensino Fundamental e ao Departamento de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), por seu apoio e confiança ao atender os aspectos legais exigidos pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos da UFPR, além de permitir que eu realizasse e desenvolvesse a pesquisa em uma unidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

À escola onde foi realizada a coleta de dados pela confiança e receptividade.

Às crianças participantes da pesquisa pelo carinho, por tudo o que me ensinaram e pela música que fizemos juntos.

Aos amigos, Elder Gomes da Silva, Lisbeth Soares, Vivian e Tiago Madalozzo, pelas conversas enriquecedoras e pela amizade.

Aos professores de outros tempos, Henrique Morozowicz (*in memoriam*), Salete Chiamurella, Guilherme Romanelli, Beatriz Ilari, Rosane Cardoso e Danilo Ramos, por me inspirarem e encorajarem na trajetória da educação musical.

Todos nós somos musicais; nós apenas precisamos de oportunidade.

Graham Welch

RESUMO

A presente pesquisa estudou os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual com o uso intencional de ritmo, melodia, andamento e dinâmica (elementos da música) em arranjos, acompanhamentos musicais, ostinatos rítmicos e melódicos (criação musical) no contexto escolar. Para compreender as mudanças ocorridas na educação musical e no contexto escolar nos séculos XX e XXI, os autores de referência foram: Fonterrada (2008, 2011, 2014), Gainza (2011), Brito (2001, 2016, 2019), Beineke (2009, 2012, 2015), Craft (2005), Craft, Cremin, Burnard e Chappel (2007), Burnard (2012) e Webster (2008, 2016ab). As concepções de Vigotski (1997, 2004, 2010, 2011, 2014) sobre a deficiência intelectual, aprendizagem e desenvolvimento, criatividade e a imaginação na infância e na adolescência ofereceram o substrato teórico para o entendimento dos processos criativos musicais da criança com deficiência intelectual. Em relação ao método, optou-se pela pesquisa de estudo de caso, na abordagem qualitativa (CRESWELL, 2014; SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013), que possibilitou a investigação minuciosa do objeto de estudo. Foram realizadas onze intervenções (aulas de música) com duas horas/aula cada, em uma escola municipal da cidade de Curitiba/PR. Os participantes foram onze estudantes com deficiência intelectual de uma Classe Especial, na qual a permanência é de caráter transitório. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com os participantes deste estudo, documentação audiovisual das intervenções e diário de campo. A referida entrevista pesquisava informações para auxiliar na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento musical relacionados à criação musical no contexto escolar dos participantes deste estudo. As particularidades de cada participante foram registradas em uma pauta de observação no decorrer das intervenções. As atividades desenvolvidas foram descritas com o auxílio das imagens em movimento (LOIZOS, 2012; ROSE, 2012). A discussão dos dados foi realizada sob a luz da teoria histórico-social de Vigotski, que apontou que a aprendizagem musical por meio do fazer musical ativo conduziu os participantes ao entendimento dos elementos da música aqui estudados e possibilitou que os utilizassem nas atividades de criação musical no contexto escolar. Isso porque a atividade criativa combinatória se dá por meio da reelaboração de elementos extraídos da realidade e experienciados anteriormente. Além disso, os resultados indicaram que a interação entre os pares e com os adultos podem desencadear os processos criativos musicais. Destaca-se que, frequentemente, as vivências musicais devem ser retomadas com a criança com deficiência intelectual para que os processos criativos sejam incitados.

Palavras-chave: Processos criativos musicais. Educação Musical Especial e Inclusiva. Deficiência intelectual. Contexto escolar.

ABSTRACT

The present research was aimed to study the musical creative processes of students through intentional use of rhythm, melody, tempo and dynamics (music elements) in arrangements, musical accompaniments, rhythmic and melodic ostinates (musical creation) in the school context. To understand the changes in music education and the school context in the 20th and 21st centuries, the reference authors were: Fonterrada (2008, 2011, 2014), Gainza (2011), Brito (2001, 2016, 2019), Beineke (2009, 2012, 2015); Craft (2005); Craft, Cremin, Burnard and Chappel (2007); Burnard (2012) and Webster (2008, 2016ab). Vigotski's (1997, 2004, 2010, 2011, 2014) conceptions about intellectual disability, learning and development, and creativity and imagination in childhood and adolescence offered the theoretical substrate for understanding the musical creative processes of children. Regarding the method, we opted for case study research in the qualitative approach (CRESWELL, 2014; SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013), which made possible the detailed investigation of the study object. Eleven interventions (music classes) were carried out, each lasting for two class hours, in a municipal school in the city of Curitiba, Paraná, Brazil. The participants were eleven students of a Special Class, in which the permanence feature is transitory. Data were collected through semi-structured interviews with this study's participants, audiovisual documentation of the interventions and field diary. These interviews sought for information to assist in the understanding of musical learning and development related to musical creation in the school context of this study's participants. The particularities of each participant were recorded on an observation agenda during the interventions. The activities developed were described with the aid of moving images (LOIZOS, 2012; ROSE, 2012). The discussion of the data was carried out in the light of Vigotski's historical-social theory, which pointed out that musical learning through active musical practice led participants to understand the elements of music studied here and enabled them to use them in musical creation activities in the school context. This is because the combinatorial creative activity takes place through the reworking of elements extracted from reality and previously experienced. In addition, the results indicated that the peer-to-peer and adult-peer interactions can trigger creative musical processes. It is noteworthy that often musical experiences must be maintained with the child so that the creative processes are encouraged.

Keywords: Creative musical processes. Special and Inclusive Music Education. Intellectual disability. School context.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CURVA DO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DE RIBOT.....	63
FIGURA 2 – BASE DE MASSA DE MODELAR	79
FIGURA 3 – BASE DE MADEIRA	79
FIGURA 4 – BASES ENFILEIRADAS	80
FIGURA 5 – ESPIRAL DA ANÁLISE DE DADOS DESTE ESTUDO	87
FIGURA 6 – ESPAÇO FÍSICO DAS INTERVENÇÕES – ENTRADA	92
FIGURA 7 – ESPAÇO FÍSICO DAS INTERVENÇÕES – VISÃO GERAL	92
FIGURA 8 – GRÁFICO IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	102
FIGURA 9 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE BRINCAM COM MÚSICA....	105
FIGURA 10 – LUGARES EM QUE OS PARTICIPANTES FORAM E OUVIRAM MÚSICA	107
FIGURA 11 – OS PARTICIPANTES E O RÁDIO	109
FIGURA 12 – VIVÊNCIAS DE APRENDIZAGEM FORMAL DE MÚSICA	110
FIGURA 13 – GOSTO POR INSTRUMENTOS MUSICAIS	112
FIGURA 14 – REPERTÓRIO PREFERIDO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	113
FIGURA 15 – ESCUTA PELA INTERNET	115
FIGURA 16 – PAIS TOCAM INSTRUMENTOS MUSICAIS: SÍNTESE.....	116
FIGURA 17 – PAIS QUE CANTAM.....	117
FIGURA 18 – ORGANIZAÇÃO DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O REPERTÓRIO.....	120
FIGURA 19 – RELAÇÃO DA ALTURA DOS SONS COM A MOLA MALUCA	131
FIGURA 20 – ORGANIZAÇÃO DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	134
FIGURA 21 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE I DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	136
FIGURA 22 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE II DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	142

FIGURA 23 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE III DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	151
FIGURA 24 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE IV DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	157
FIGURA 25 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE V DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	163
FIGURA 26 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE VI DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	168
FIGURA 27 – ORGANIZAÇÃO DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO	173
FIGURA 28 – SEQUÊNCIA DE TECLAS EXECUTADAS NA KALIMBA	181
FIGURA 29 - MATERIAL CONCRETO PARA A ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIA SONORA.....	243

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MÉTODOS ATIVOS DA PRIMEIRA GERAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO MUSICAL	33
QUADRO 2 – MÉTODOS ATIVOS DA SEGUNDA GERAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO MUSICAL	35
QUADRO 3 – MÉTODOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO	40

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ESTUDANTES QUE FREQUENTAM CLASSES ESPECIAIS NA RME	26
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AAIDD	- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ABEM	- Associação Brasileira de Educação Musical
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPPOM	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	- Classe Especial
CEP/SD	- Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos/Saúde
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação CEB / Câmara de Educação Básica
DEARTES	- Departamento de Artes
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
EVA	- Ethylene Vinyl Acetate (acetato-vinilo de etileno)
ISME	- International Society for Music Education
MEC	- Ministério da Educação
NRE	- Núcleo Regional da Educação
RBEE	- Revista Brasileira de Educação Especial
REE	- Revista de Educação Especial
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEMA	- Secretaria de Educação Musical e Artística
SIMCAM	- Simpósio de Cognição e Artes Musicais
SME	- SME
TA	- Tecnologia Assistiva
TALE	- Termo de Assentimento Livre e esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 APRESENTAÇÃO ORGANIZACIONAL DA TESE EM CAPÍTULOS	19
1.2 JUSTIFICATIVA	21
1.3 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	22
1.4 OBJETIVO GERAL	24
1.4.1 Objetivos específicos.....	24
1.4.2 Hipótese do estudo	24
1.5 CONTEXTO DA PESQUISA	25
1.6 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARTICIPANTE DA PESQUISA	26
2 CRIAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR NOS SÉCULOS XX E XXI	28
2.1 AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX E A CRIAÇÃO MUSICAL	28
2.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX E A CRIAÇÃO MUSICAL	37
2.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI E A CRIAÇÃO MUSICAL	42
3 A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO MUSICAL	48
3.1 IMAGINAÇÃO E REALIDADE.....	51
3.2 A IMAGINAÇÃO CRIATIVA.....	57
3.3 A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	61
4 A CRIAÇÃO MUSICAL E OS ASPECTOS COGNITIVOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERSPECTIVA VIGOTSKIANA	69
5 MÉTODO.....	85
5.1 PESQUISA DE ESTUDO DE CASO	86
5.2 A DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL NO ESTUDO DOS PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS NO CONTEXTO DESTA PESQUISA	89
5.3 O ESPAÇO FÍSICO ONDE ACONTECERAM AS INTERVENÇÕES.....	90
5.4 AS INTERVENÇÕES: SUA DINÂMICA E FUNCIONAMENTO.....	93

5.5 AS INTERVENÇÕES E OS PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	94
5.6 PAUTA DE OBSERVAÇÃO	96
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	102
6.1 VIVÊNCIAS MUSICAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
6.2 INTERVENÇÕES	117
6.2.1 Tema – Processos criativos musicais e o repertório	119
6.2.1.1 Atividade I – Cantando uma música	120
6.2.1.2 Atividade II – Arranjo musical para duas vozes	128
6.2.1.3 Atividade III – A rosa juvenil	131
6.2.2 Tema – Processos criativos musicais e a mediação do professor	133
6.2.2.1 Atividade I – Desafio: Um, dois, feijão com arroz	135
6.2.2.2 Atividade II – Desafio: Funga Alafia.....	141
6.2.2.3 Atividade III – Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?.....	150
6.2.2.4 Atividade IV – Desafio: Construção de sequência rítmica	156
6.2.2.5 Atividade V– Desafio: Cantando sobre você	162
6.2.2.6 Atividade VI – Desafio: cantando e tocando “Bicicleta”	167
6.2.3 Tema – Processos criativos musicais e o fazer musical espontâneo.....	171
6.2.3.1 Atividade I – Curiosidade: que instrumento é este?	173
6.2.3.2 Atividade II – Curiosidade: que som é este?	175
6.2.3.3 Atividade III – Curiosidade: Meu corpo e o som	179
6.2.3.4 Atividade IV – Curiosidade: como se toca este instrumento?.....	180
6.2.3.5 Atividade V – Curiosidade: minha voz	182
6.2.3.6 Atividade VI – Curiosidade: Samba Lele	183
7 DISCUSSÃO DE DADOS	184
7.1 TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O REPERTÓRIO	184
7.2 TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	190
7.2.1.1 Atividade I – Desafio: Um, dois, feijão com arroz	190
7.2.1.2 Atividade II – Desafio: Funga Alafia.....	193
7.2.1.3 Atividade III – Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?.....	196
7.2.1.4 Atividade IV – Desafio: Construção de sequência rítmica	199
7.2.1.5 Atividade V – Desafio: Cantando sobre você	201
7.2.1.6 Atividade VI – Desafio: Cantando e tocando “Bicicleta”.....	202

7.3 TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO	206
7.3.1.1 Atividade I – Curiosidade: que instrumento é este?	206
7.3.1.2 Atividade II – Curiosidade: que som é este?	207
7.3.1.3 Atividade III – Curiosidade: meu corpo e o som	209
7.3.1.4 Atividade IV – Curiosidade: como se toca este instrumento?	210
7.3.1.5 Atividade V – Curiosidade: minha voz	211
7.3.1.6 Atividade VI – Curiosidade: Samba Lele	212
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS.....	220
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	230
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	232
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	235
APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES	238
APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO.....	255
APÊNDICE F – TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O REPERTÓRIO	262
APÊNDICE G – TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	264
APÊNDICE H – TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO	270
ANEXO A – FADA	271
ANEXO B – HEY, PAI.....	272
ANEXO C – CAMARO AMARELO	273
ANEXO D – DONA MARIA.....	275
ANEXO E – OLHA A EXPLOÇÃO.....	277
ANEXO F – HOJE EU VOU PARAR NA GAIOLA	278
ANEXO G – DESPACITO	279
ANEXO H – CAMERATA ANTIGA DE CURITIBA	281

APRESENTAÇÃO

Sou professora experiente! Trabalhei por muitos anos com a educação infantil e o ensino fundamental, nas redes pública e particular de ensino, antes de assumir funções técnicas na Secretaria Municipal da Educação da cidade em que resido. Também antes de atuar na formação continuada de professores, de cursar o Mestrado e de chegar ao curso de Doutorado.

No contexto da escola pública, eu fui a professora “sacoleira”, que precisava ter o próprio carro ou de uma carona generosa que não se importasse em transportar equipamentos, instrumentos musicais comprados um a um, além de objetos sonoros e materiais reutilizáveis. Evidente, que o meu marido ou meu pai, sempre acompanhado de minha mãe, é que me disponibilizavam a carona.

Penso que a “batalha” para meu trabalho com a música começou quando ainda era pequena e precisava andar um “bocado” com minha mãe, que levava meu irmão no colo, até chegar na casa da professora de piano. A caminhada acontecia uma vez por semana para ter aula e outras duas para estudar no piano da docente. Não havia outra maneira! Além disso, a “batalha” não era só minha, pois além das caminhadas para as aulas com minha mãe e meu irmão, meu pai sempre buscou realizar as “horas extras” no trabalho, para que meus estudos e os do meu irmão fossem possíveis, além de cobrir financeiramente as outras necessidades.

Aprendi com minha família que não deveria me intimidar com dificuldades e obstáculos que aparecessem em minha vida. Que o enfrentamento sempre é a solução! Que a realização de meus desejos é advinda do meu trabalho.

Bem, retornando ao transporte dos equipamentos, instrumentos musicais, além de objetos sonoros e materiais reutilizáveis... Quando eu chegava na escola com tudo isso, a colaboração das crianças era certa para levar para a sala onde iria trabalhar, pois raramente tinha um ambiente próprio para esse fim, com exceção do teclado e do aparelho de som, que eu própria fazia questão de carregar.

Em uma determinada escola que eu denomino carinhosamente como a do “coração”, conquistei a confiança das gestoras e do Conselho de Escola. Isso possibilitou que adquirissem pouco a pouco os materiais para o trabalho com a música no componente curricular Arte, além dos projetos de contraturno de canto coral e flauta doce. A aquisição dos instrumentos musicais e equipamentos de som sempre prezou pela qualidade, conforme a disponibilidade financeira.

No decorrer da minha vida profissional, muitas vezes, surpreendi-me com o fazer musical de crianças com deficiência. Sempre tive o olhar para o que realizavam e como o faziam! Evidente, que nem sempre conseguiam realizar tudo como as crianças sem deficiência, mas como era gratificante acompanhar o que era possível!

Enquanto profissional da educação, vivenciei o paradigma da integração, em que as pessoas com deficiência frequentavam o espaço escolar com o objetivo de se socializarem e, no contraturno escolar, frequentavam as escolas especializadas.

Com o passar do tempo, o paradigma da inclusão foi se fortalecendo, entendendo que a educação especial deve estar presente nos diferentes espaços educacionais, pois as pessoas com deficiência devem frequentar preferencialmente as escolas regulares, **que é no que acredito!**

Ingressei no Mestrado e estudei a aprendizagem musical da criança com deficiência intelectual no contexto de inclusão! Nesse estudo, considerei as características e as possibilidades de cada estudante da Classe Especial inserida na classe comum, sem pensar que a deficiência intelectual desapareceria, mas que de alguma forma as crianças aprenderiam e se desenvolveriam musicalmente.

Foi o que aconteceu. Todos os estudantes com a deficiência aprenderam música, cada um de maneira própria. Não foram comparados com as crianças sem deficiência, pois suas características biológicas e cognitivas eram muito diferentes. No entanto, nas situações musicais orientadas pelo currículo de referência, que envolveram a criação musical, todos os participantes da Classe Especial realizavam somente alterações timbrísticas.

O estudo realizado no Mestrado trouxe a reflexão: as limitações cognitivas de natureza biológica interferem no processo criativo da criança com deficiência intelectual. Entretanto, surgiram os questionamentos: Qual o grau da interferência? É possível “remover” os obstáculos impeditivos? Como o professor deve agir para superar a deficiência?

Chego ao Doutorado, “mergulho” em meus estudos, que na verdade não haviam parado. Fui a campo para dar as aulas de música e colher os dados, armada com o arsenal teórico, que foi aprofundado, sem descuido, e revisado periodicamente.

Nessa nova situação, as atividades que envolveram a criação musical deixaram de ser realizadas **após** a diversidade de experiências estética musicais, que abrangiam a apreciação, a experimentação/execução musical. Foram **rotineiras** e aconteceram em concomitância com as demais vivências musicais.

O foco foi na aprendizagem, na aquisição do conhecimento musical, no desenvolvimento de habilidades musicais e em **tudo realizado com a intenção criativa**. Não desconsidere as orientações curriculares para os encaminhamentos metodológicos para o ensino da música, pois eram as mesmas do estudo anterior. No entanto, a maneira com que o trabalho pedagógico se efetivou foi outro.

O que também considero fundamental para a realização das atividades de criação no contexto escolar pelas crianças com deficiência intelectual e que foi feito neste estudo foi a **mediação** na resolução dos desafios propostos. Cada uma delas foi construída por etapas em conjunto com os participantes e, sempre que necessário, retornei para o ponto conveniente.

Sim, os resultados foram animadores! Entretanto, surgiram novos questionamentos! Portanto, segui para uma nova empreitada!

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO ORGANIZACIONAL DA TESE EM CAPÍTULOS

Esta tese está organizada em oito capítulos. O capítulo um apresenta a justificativa para a sua realização, informações obtidas em estudos sobre educação musical especial e inclusiva no Brasil, os objetivos, a hipótese do estudo, o contexto onde foi realizada a coleta de dados e a caracterização do participante da pesquisa

No capítulo dois, busca-se compreender as mudanças ocorridas na educação musical e a composição no contexto escolar no século XX e XXI. Essas mudanças foram decorrentes das transformações ocorridas na educação e da função da música na aprendizagem formal. Aborda-se a revolução educacional do século XX, que difundiu os métodos baseados na pedagogia ativa, que se alicerça na experiência. A educação musical incorporou os princípios do ensino ativo e as novas propostas de ensino envolveram experiências musicais para a compreensão de conteúdos aliadas ao desenvolvimento das habilidades musicais. Também se levou em conta o desenvolvimento criativo desde o início da sua formação musical. Na sequência, indicou-se a realização de diversas pesquisas com o objetivo de compreender a composição infantil¹ nas décadas finais do século XX e início do século XXI. A diversidade temática que foi e tem sido estudada no que se refere à composição infantil parece não se esgotar. Aponta-se a diferenciação existente entre o ensino criativo, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa e as suas relações com a educação musical.

No capítulo três, trata-se da criatividade e da imaginação na infância e na adolescência na perspectiva de Vigotski e se estabelece relações com a educação musical. Apresenta-se o entendimento de atividade criativa desse teórico, adotado nesta pesquisa. Aponta-se a ideia de que a capacidade criativa não é privilégio de poucos gênios, talentosos, mas que essa capacidade está presente na vida de todas as pessoas. Além disso, aborda-se as diferenças existentes na atividade da

¹ A composição infantil é a criação musical realizada pela criança. Pode surgir nas suas brincadeiras, no seu cotidiano. Pode se apresentar como pequenas e grandes ideias musicais, improvisações, músicas autorais, entre outras possibilidades. Neste estudo, o entendimento da criação musical está explicitado no segundo parágrafo do capítulo um.

imaginação criativa de crianças e adolescentes, que se mostram distintas conforme a etapa de desenvolvimento em que se encontram.

No capítulo quatro, discute-se a criação musical e os aspectos cognitivos da deficiência intelectual na perspectiva vigotskiana. Discorre-se sobre a relevância dos níveis de desenvolvimento da criança, pois a aprendizagem e o desenvolvimento musical podem desencadear os processos criativos. Também, sobre as peculiaridades do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que é particular e diferente da criança sem deficiência. Aponta-se que a educação é um processo social, que a atividade é o seu alicerce e o professor deve orientar a atividade.

O capítulo cinco apresenta o método de pesquisa empregado, que foi a investigação qualitativa com a abordagem de estudo de caso. Justifica-se a opção metodológica e se apresenta os instrumentos de coleta de dados. Explicou-se como os dados foram examinados para compreender seu significado e organizados em temas, sem construir generalizações, mas sim entender os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar. Também se esclarece os procedimentos de filmagem, de seleção de imagens e áudios para descrição, observação e análise, levando-se em conta o cenário do qual o material foi extraído. Descreve-se os procedimentos relacionados às questões éticas de pesquisa com seres humanos, caracteriza-se o espaço físico onde ocorreram as intervenções e como transcorreram.

O capítulo seis apresenta os dados coletados. Divide-se em dois subcapítulos, sendo que o primeiro se refere aos dados da entrevista semiestruturada, que forneceu informações que contribuíram para a análise de dados. O segundo apresenta as atividades desenvolvidas, descritas com o auxílio das imagens em movimento e organizadas por temática.

No capítulo sete analisa-se e se discute os dados descritos sob a luz da teoria histórico-social de Vigotski. No capítulo oito, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, como também a sua relevância para a educação musical do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar e as indicações para futuros estudos.

1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa dá continuidade a estudo anterior, que constatou que o estudante com deficiência intelectual aprende e se desenvolve musicalmente. No entanto, verificou-se, nas atividades de criação musical desenvolvidas no contexto escolar, que os estudantes com deficiência intelectual realizaram alterações timbrísticas. Porém não fizeram uso dos demais elementos da música, como: variações de andamento, de ritmo, na dinâmica, melodia, ou ainda, a interferência de alguma forma na expressividade musical.

A criação musical referida nesta pesquisa de doutorado diz respeito aos encaminhamentos metodológicos. Eles envolvem a composição de arranjos e improvisações, acompanhamentos musicais, de pequenas ideias musicais a músicas mais elaboradas, ostinatos rítmicos e melódicos orientados em diversos currículos em que são abordados os conteúdos de música. Esses conteúdos conduzem para o fazer criativo, após a diversidade de experiências estéticas musicais que envolvem a experimentação, a improvisação, o cantar, o tocar, a apreciação musical, entre outras. O trabalho com a música no componente curricular Arte, na escola, se dá por meio dessa pluralidade de experiências estéticas musicais oportunizadas aos estudantes.

A valoração da composição musical no ensino da música tem fomentado estudos direcionados para experiências criativas e composicionais de crianças e adolescentes. Em algumas pesquisas, conforme seu objetivo, estabelece-se diferenças entre improvisação e a composição musicais (BEINEKE, 2012). Neste estudo, entende-se a composição musical de maneira abrangente, inserindo improvisação, a criação de arranjos, além de pequenas ideias musicais estruturadas de maneira espontânea².

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que normatiza os conteúdos para cada etapa e modalidade da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2017), determina que os conteúdos de Música, com as Artes Visuais, Teatro e Dança, sejam trabalhados no componente curricular Arte. O documento aponta que “essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e

² As pequenas ideias musicais aqui neste estudo não seguem as regras e princípios estilísticos.

fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.” (BRASIL, p. 151, 2017).

O ensino dos conteúdos de Música no componente curricular Arte, orientados pela BNCC no ensino fundamental, tem como modo de produção e organização do conhecimento a prática investigativa, sendo que, por meio do fazer artístico, “os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal”. (BRASIL, 2017, p.151). Assim, esta pesquisa busca compreender os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual, sem focar somente no produto musical, mas em todo o caminhar da aprendizagem e desenvolvimento musical por meio da diversidade de experiências estéticas musicais, tendo em vista a presença de estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa está em estudar a possibilidade do estudante com deficiência intelectual, que está presente nas classes especiais de escolas regulares do município de Curitiba/Paraná, utilizar-se dos elementos da música: melodia, ritmo, andamento e dinâmica³ para criar musicalmente no contexto escolar.

1.3 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Neste subcapítulo apresenta-se os resultados de duas pesquisas relevantes, que oferecem informações pertinentes para este estudo.

A primeira aborda especificamente a temática educação musical especial e inclusiva e a educação musical no Brasil. A revista especializada em educação musical da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) divulgou um levantamento de publicações no campo da educação musical nos últimos trinta anos realizado por Fantini, Joly e Rose (2016). As referidas autoras constataram que a educação especial tem sido pouco contemplada. Investigaram em periódicos das áreas de música, educação musical e educação especial para “[...] identificar, quantificar e mapear o campo da educação musical especial no Brasil.” (FANTINI, JOLY e ROSE, 2016, p. 37). Buscaram também nos anais dos congressos da ABEM,

³ O estudo foi realizado com esses elementos da música, porque estão apontados no currículo de referência, que também orienta que devem ser trabalhados concomitantemente.

nos anais do Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), nos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), nos periódicos da Revista de Educação Especial (REE) e na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), todos esses eventos e publicações de relevância da área, além do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

As autoras apontam em suas considerações finais que a área da educação musical especial transita por “diversos campos de conhecimento, exigindo uma visão plural do educador ou pesquisador que se envolve com suas práticas e concepções.” (FANTINI, JOLY e ROSE, 2016, p. 50). Também concluem a existência escassa de produções nessa área, sendo urgente a necessidade de ampliação para assegurar ações e espaços, além do direito do conhecimento musical das pessoas com deficiência e do imprescindível “olhar atento a fim de que a música faça crescer o potencial humano em suas dimensões artísticas, expressivas e comunicativas.” (FANTINI, JOLY e ROSE, 2016, p. 51).

O segundo estudo é da autoria de Pereira e Gillanders (2019), que realizaram uma pesquisa de estado da arte de base bibliográfica e documental das teses de doutoramento, que tratavam de temas diretamente relacionados à educação musical, sendo que, no levantamento das temáticas envolvidas, incluíam a educação musical especial e inclusiva.

Os autores partiram de estudos quantitativos da produção *strictu senso* já realizados por Del-Ben (2010, 2013), Fernandes (2000, 2007), Araújo e Toscano (2013) e Pires e Dalben (2013).

Analisaram trezentas teses desenvolvidas em programas de Pós-Graduação em Música e em outras áreas, que estavam disponíveis on-line, presentes na listagem de cadastro na Plataforma Sicupira do MEC (Ministério da Educação). Também rastrearam, nas bibliotecas universitárias brasileiras e em artigos publicados em revistas científicas brasileiras sobre a temática, as teses não localizadas na Plataforma, tendo em vista que o seu lançamento foi no ano de 2014.

Os autores localizaram seis teses da linha investigativa de “Educação Musical Especial e Inclusiva”, sendo uma tese relacionada à deficiência auditiva (surdez), três à deficiência visual e uma ao ambiente hospitalar infantil (PEREIRA, 2019). Não foi

localizada tese vinculada a essa linha investigativa, que tratasse da deficiência intelectual.

Os estudos citados, que foram realizados no Brasil, não localizaram uma quantidade expressiva de produção acadêmica sobre a educação musical e inclusiva.

1.4 OBJETIVO GERAL

Estudar os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual com o uso intencional do ritmo, melodia, andamento e dinâmica (elementos da música⁴) em arranjos, acompanhamentos musicais, ostinatos rítmicos e melódicos (criação musical) no contexto escolar.

1.4.1 Objetivos específicos

- 1) Estudar como as crianças com deficiência intelectual criam musicalmente apropriando-se dos elementos da música: ritmo, melodia, andamento, dinâmica em arranjos, acompanhamentos musicais, ostinatos rítmicos e melódicos.
- 2) Estudar as habilidades cognitivas musicais do estudante com deficiência intelectual envolvidas no processo de criação musical.

1.4.2 Hipótese do estudo

A criança com deficiência intelectual cria musicalmente conforme as orientações presentes nos currículos da educação básica, apropriando-se dos elementos da música: ritmo, melodia, andamento, dinâmica em arranjos e ostinatos, com a mediação do professor conduzindo gradativamente seu processo criativo.

⁴ Os elementos da música que constam nos objetivos são os que estão presentes no Currículo de referência. Também cabe esclarecer que as orientações presentes nesse documento norteador, indicam que eles devem ser trabalhados simultaneamente.

1.5 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo desenvolveu-se em uma Classe Especial (CE) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Elas visam ao atendimento educacional a estudantes com deficiência intelectual de **caráter transitório**, com o objetivo de “[...] garantir o acesso aos componentes curriculares que a escolarização deve proporcionar a todos” (CURITIBA, 2018). Após certo tempo de frequência na CE, os estudantes passam por um processo de classificação, que verifica a possibilidade de sua reinserção em uma classe comum do ensino regular ou se é viável o seu direcionamento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As Classes Especiais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) estão amparadas legalmente na Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. A sua criação, a organização e o funcionamento são normatizados pela Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

O professor que atua nas Classes Especiais é especialista em Educação Especial. Ele oportuniza ao estudante o acesso ao currículo da base nacional comum por meio de procedimentos didáticos, metodologias e recursos pedagógicos para a respectiva etapa da educação básica. (CURITIBA, 2018).

A TABELA 1 indica o número de estudantes que frequentavam as Classes Especiais na RME em 2019, além do número de turmas, de escolas que possuem essas turmas divididas em Núcleos Regionais da Educação (NRE⁵) do município de Curitiba.

⁵ Curitiba possui dez Regionais, que representam o governo municipal nos setenta e cinco bairros da cidade. Em cada uma delas estão inseridos os Núcleos Regionais da Educação. As Regionais coordenam ações direcionadas ao planejamento local, levando em conta as características da região, além de operacionalizarem, integrarem e controlarem as atividades descentralizadas. As regionais conectam as ações das Secretarias e Órgãos que integram a gestão aos interesses da comunidade. Possuem sua estrutura nas Ruas da Cidadania, além das Unidades Administrativas do poder público municipal, também as Unidades das esferas estadual e federal, espaços de esporte e lazer para a comunidade e rede de comércio (CURITIBA, 2019).

TABELA 1 – NÚMERO DE ESTUDANTES QUE FREQUENTAM CLASSES ESPECIAIS NA RME

Núcleo Regional da Educação (NRE)	Número de escolas comuns do ensino fundamental no NRE	Número de escolas com Classes Especiais	Número de turmas de Classes Especiais	Número de Estudantes
Bairro Novo	19	08	09	96
Boa Vista	25	08	12	150
Boqueirão	20	09	11	122
Cajuru	20	11	12	122
CIC	27	08	11	146
Matriz	07	01	02	23
Pinheirinho	19	05	05	59
Portão	17	04	05	62
Santa Felicidade	13	05	06	59
Tatuquara	15	10	12	149
Total Geral	182	69	85	988

FONTE: A autora (2019).

Pode-se verificar na TABELA 1 que todas as Regionais de Curitiba possuem Classes Especiais dentro de unidades educacionais do ensino fundamental. Os estudantes dessas turmas poderiam ser oriundos de outras escolas das Regionais citadas que não possuíam CE.

1.6 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARTICIPANTE DA PESQUISA

Os estudantes que frequentam a Classe Especial são aqueles com deficiência intelectual, constatada e confirmada pela equipe de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006⁶).

Neste trabalho, adota-se a definição de deficiência intelectual proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que é

⁶ O novo documento que orienta as Diretrizes para a Educação Especial em Curitiba estava em processo de edição, quando finalizou-se esta pesquisa. No entanto, confirmou-se, com a equipe do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) da Secretaria Municipal da Educação, que o processo que direciona os estudantes com deficiência intelectual para a Classe Especial continua o mesmo.

uma entidade que promove políticas inovadoras, pesquisas, fomenta práticas eficazes e os direitos humanos universais para pessoas com deficiências intelectuais e seu desenvolvimento⁷. Essa entidade é reconhecida mundialmente por suas pesquisas relacionadas aos conceitos, pelas práticas relacionadas à deficiência intelectual, além de apresentar procedimentos avaliativos ajustáveis aos diferentes contextos, baseando-se nos conceitos de habilidades adaptativas e de inteligência (PAN, 2008).

A AAIDD define a deficiência intelectual na perspectiva funcional e da dinâmica, que se sobrepõe aos traços clínicos. Isso significa que as habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, as interações e os papéis sociais, a saúde e o contexto são os aspectos que contribuem para a compreensão do conceito, sem estabelecer as denominações de leve, moderado, severo e profundo que gradua o retardo mental (PAN, 2008).

A AAIDD apresenta a deficiência intelectual como “[...] uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência tem origem antes dos 18 anos”⁸. Segundo Pan (2008), essa definição representa a caracterização da pessoa na sua forma singular de funcionamento.

Isso posto, pode-se dizer que o estudante que é direcionado **temporariamente** para a Classe Especial caracteriza-se por ter as habilidades cognitivas em defasagem, como também os conteúdos acadêmicos. Possui histórico de atraso no desenvolvimento, a linguagem é desorganizada e/ou com alterações, não é alfabetizado e suas noções de sistema de numeração decimal são no máximo até 10. Pode ter vínculo negativo com a aprendizagem e a psicomotricidade necessita de aprimoramento (PIEKARSKI, 2014).

⁷ Disponível em: <<http://aaidd.org/about-aaidd/mission>>. Acesso em: 04 mai. 2019.

⁸ Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>>, tradução nossa. Acesso em: 04 mai. 2019).

2 CRIAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR NOS SÉCULOS XX E XXI

O desenvolvimento criativo da criança ocorre dentro de várias unidades sociais e culturais, bem como da influência de pais e cuidadores no núcleo familiar, ou na interface dos contextos sociais com os amigos e colegas dentro e fora das comunidades escolares e como membros de múltiplas culturas [...]. São os mundos individuais e sociais que interagem para criar a dinâmica cultural que estabelece mudanças no desenvolvimento (BEINEKE, 2009, p. 78 cita BURNARD, 2006, p. 354).

A educação e a função da música na aprendizagem formal passam por alterações significativas nos tempos atuais, o que nos leva a tratar o pensamento criativo com profundidade e cuidado. Neste capítulo pretende-se compreender esse assunto no que se refere à educação musical e à composição no contexto escolar sob a ótica dos autores: Fonterrada (2008, 2011, 2014); Gainza (2011); Ilari (2011); Sousa (2011); Mateiro (2011); Oliveira, (2011); Craft (2005); Craft, Cremin, Burnard e Chappel (2007); Jeffrey e Woods (2009); Beineke (2009, 2012, 2015); Burnard (2012); Webster (2008, 2016ab), entre outros, que são relevantes na atualidade.

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX E A CRIAÇÃO MUSICAL

As transformações na educação musical no século XX ocorreram sob influência do contexto histórico e social de cada proponente de método ou proposta pedagógica musical, sendo ele músico e/ou pedagogo musical. Para a compreensão dessas mudanças, parte-se da educação musical no século XIX, que privilegiou a formação de músicos com grande desenvolvimento técnico. As primeiras escolas particulares de caráter profissionalizante surgem nessa época, priorizando a excelência na formação do instrumentista, que corroborava com a inclinação para o individualismo (FONTEERRADA, 2008). Nessa perspectiva, em que se objetivava o intérprete virtuoso, era crucial que a ação do professor de música se dedicasse ao desenvolvimento das habilidades musicais que primassem pela execução musical perfeita.

O século XX pode ser reconhecido como “[...] o século da revolução educacional” (GAINZA, 2011, p. 13), que aconteceu entre revoluções culturais e científicas nos mesmos contextos das duas grandes guerras mundiais. Segundo Gainza (2011), os profundos questionamentos relativos às abordagens teóricas positivistas da pedagogia do século XIX contribuíram com a divulgação dos métodos Montessori e Pestalozzi na Europa, Froebel, Decroly, entre outros, nos Estados Unidos, que têm como base a pedagogia ativa, que se alicerça na experiência. Em meio à efervescência revolucionária da pedagogia no século XX, a pedagogia musical “[...] adere aos princípios do ensino ativo” (GAINZA, 2011, p. 13).

Pode-se dizer que as novas propostas pedagógico-musicais surgidas no século XX impactaram a educação musical no sentido em que o aluno aprende por meios nos quais experiencia os conteúdos musicais, sem ser mero reprodutor, apropriando-se deles de maneira mais significativa. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades musicais envolvidas na execução musical passa a ser acompanhado de maior entendimento dos conteúdos a elas relacionados. Acrescenta-se que além de aprender a ler música e a executar o que está escrito com mais compreensão dos conteúdos musicais, passou-se a considerar os comportamentos criativos dos estudantes desde o início da sua formação musical.

Figueiredo (2012) indica que, nesse período, diversos músicos de diferentes partes do mundo apresentaram propostas de ensino de música, que também são conhecidas como métodos de educação musical, incitaram debates e reflexões que se referiam ao desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos. Essas novas propostas de educação musical convergiam em um ponto: refletiam e revisavam os antigos modelos de ensino, que objetivavam a formação do talentoso instrumentista e sua performance tinha como base o repertório da tradição musical. O fazer musical estava relacionado à ideia de que poucas pessoas poderiam se desenvolver musicalmente.

Isso significa que se passou a visualizar a educação musical com outra amplitude nas suas possibilidades, em que o repertório tradicional deixa de ser o seu único alicerce, vislumbrando a diversidade musical produzida pela humanidade. Além disso, a educação musical expande suas fronteiras para além do desenvolvimento do aluno talentoso, repensando a pedagogia musical para todos. Essas mudanças aconteceram gradativamente com nuances variáveis, sendo que o enfoque

metodológico de cada novo método ou proposta apresentou características de seu contexto.

Cabe trazer aqui os apontamentos de Penna (2011) sobre a diferença entre método e proposta de ensino. A autora esclarece que o termo método na área de música, frequentemente, diz respeito aos livros e cadernos, que propõe exercícios e/ou repertório direcionados ao aprendizado de instrumentos e que são organizados em uma sequência progressiva de dificuldades. Penna (2011) questiona se esse tipo de material didático deve ser considerado como método, tendo em vista não estar claro neles quais são os princípios e finalidades em que se baseiam. O professor reproduz esse material sem tê-lo planejado. Muitas vezes o aplica desconsiderando as peculiaridades do aluno e/ou grupo e do contexto em que trabalha.

Pode-se exemplificar com alguns livros publicados e denominados como método de flauta doce, em que se trabalha a digitação no instrumento e focam no desenvolvimento motor da criança para a execução musical, além da leitura da notação musical. Sem dúvida, esse desenvolvimento deve ser trabalhado progressivamente e é relevante, porém não pode ser o único objetivo. Essas publicações para o ensino da flauta doce, por exemplo, introduzem elementos da notação tradicional que são executados pelos alunos diversas vezes para chegarem ao nível desejado pelo professor. Porém, questiona-se o nível de compreensão, por parte do aluno, do conteúdo musical envolvido, reproduzido mecanicamente. Esses métodos de flauta doce não apresentam propostas e/ou encaminhamentos para o ensino instrumental que vá além da execução musical, nem se refletem nas formas de apropriação do conhecimento musical que não sejam somente pela repetição na execução instrumental.

Penna (2011) esclarece que o método se apresenta, conforme a perspectiva de um certo especialista, por meio do rol de ideias, exemplos e sequências pedagógicas, como se pode exemplificar com o método Suzuki para o ensino do violino. Esclarece-se que esse método, criado por Shinichi Suzuki (1898-1928), tem em suas bases filosóficas a convicção de que o desenvolvimento do talento é um produto cultural e de que todas as crianças poderiam se tornar grandes talentos, caso suas habilidades musicais fossem incentivadas e desenvolvidas da forma adequada (ILARI, 2011).

Percebe-se, no embasamento filosófico do método Suzuki, a grande preocupação de que o ensino da música é para todos e a forte ideia de que o talento

pode ser cultivado em qualquer criança. Esse princípio foi inovador no período da criação do método, pois contribuiu com o debate polêmico acerca do talento musical.

Algumas propostas, como as de Paynter e Schafer, possuem flexibilidade nos encaminhamentos didático-musicais, sem ditar um passo a passo rígido, porém com base nos próprios princípios pedagógicos e nos mesmos objetivos (PENNA, 2011 cita GAINZA, 1988). Aqui acrescenta-se o musicista e pedagogo musical Koellreutter (1915 – 2005), que nasceu na Alemanha e naturalizou-se brasileiro, pois precisou deixar seu país devido à sua relação com atividades antinazistas. Koellreutter afirmou: “Meu método é não ter método [...], O método fecha, limita, impõe [...], E é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além [...]” (BRITO, 2016, p. 149 cita KOELLREUTTER). Ao estudar o trabalho pedagógico musical de Koellreutter, verifica-se que possui princípios metodológicos e muito planejamento, porém não segue padrões fixos nos encaminhamentos. Ele indica que o professor deve adequar seu trabalho conforme sua observação de cada aluno, conforme o grupo e contexto em que está inserido, com muito incentivo para a criação, a pesquisa, o debate e a reflexão (BRITO, 2016).

Isso posto, pode-se dizer que os pedagogos musicais, como Paynter, Schafer, Koellreuter, abrem caminhos para que o professor se emancipe dos métodos mecanicistas e direcione seu olhar para as particularidades de seu(s) aluno(s), porém com vistas para o seu desenvolvimento musical na abrangência do conhecimento, interpretação e criatividade. Pode-se dizer que essa possível liberdade é desafiadora, tendo em vista que os caminhos a serem trilhados tanto pelo professor quanto pelos alunos podem ser nunca percorridos por outros.

As abordagens metodológicas do ensino da música abordadas neste capítulo apresentam diferenças entre si, sendo que alguns indicam sequências determinadas das ações pedagógicas, com materiais didáticos bem fechados. Outros nem tanto, pois sugerem atividades ou propostas de ações flexíveis. Entretanto, todos podem ser considerados e denominados de “métodos de educação musical”, pois, segundo Penna (2011), indicam particularidades nas ações educativo-musicais, que se alicerçam em princípios, finalidades e orientações, algumas com clareza variável, outras não, que norteiam o desenvolvimento de uma prática de educação musical.

Destaca-se o músico e pedagogo musical Émile Jaques Dalcroze, suíço-alemão, porque foi o pioneiro ao aderir aos métodos ativos por volta dos anos quarenta (GAINZA, 2011; MARIANI, 2011). Ele se baseou no movimento para o ensino da

música, “[...] onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (MARIANI, 2011, p. 27). Dalcroze viveu em um período de transformações, que ocorreram também no mundo artístico, o que refletiu no seu inconformismo com o ensino mecanizado da harmonia e solfejo que acontecia no Conservatório Superior de Música de Genebra, onde ministrava suas aulas. Por essa razão, desenvolveu abordagem metodológica em que a aprendizagem musical se dá pela experiência corporal. Seu ineditismo possibilitou uma reviravolta ideológica no ensino da música, que influenciou diversos educadores musicais, como também dançarinos e dramaturgos (MARIANI, 2011). Dalcroze enfatizou que a improvisação é o momento criativo em que o estudante se torna o compositor, em que mostrará suas próprias ideias musicais (MARIANI, 2011).

Dalcroze foi o pedagogo musical que ditou o alicerce para que a educação musical compreendesse a criança na sua integralidade: com corpo, mente e espírito (PAREJO, 2011). Suas ideias influenciaram muito outros pedagogos musicais na forma de ensinar música como: Willems, Kodály, Orff, entre outros. As abordagens metodológicas do ensino da música criados por eles são os chamados métodos da primeira geração.

É possível observar as ideias de Dalcroze nas aulas de música no contexto escolar, em atividades de movimentação, como: andar, galopar, correr, saltitar, conforme o ritmo, mesmo quando não se segue seu método na íntegra. Pode-se dar continuidade a vivências como essas, com a improvisação de pequenos motivos⁹ musicais, baseadas nos ritmos vivenciados anteriormente, para a construção de pequenas cenas, dessa maneira, estabelecendo interface com a linguagem teatral. Em propostas como essa, o estudante cria musicalmente após experienciar os ritmos por meio dos movimentos, dá novo significado ao ritmo por meio de sua atividade criadora e estabelece relações da música com outra linguagem artística, cada qual com seu próprio objeto de estudo, com seus próprios elementos, sem considerar uma linguagem artística como pretexto para a outra.

O QUADRO 1 sintetiza as ideias das propostas de alguns métodos ativos da primeira geração¹⁰ e indica as suas possibilidades de criação musical.

⁹ Motivo – Aqui entende-se motivo como uma ideia rítmica simples que pode representar o tema, personagens ou outros elementos da cena teatral.

¹⁰ As ideias de Dalcroze, que foram as pioneiras no que se refere às mudanças na abordagens metodológicas do ensino da música no século XX, também foram o disparador para as reflexões e o

QUADRO 1 – MÉTODOS ATIVOS DA PRIMEIRA GERAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO MUSICAL

(continua)

Método / Proposta	Proposta Pedagógica	Possibilidades de criação musical
Dalcroze de Émile Jaques-Dalcroze ¹¹ (1865 – 1950)	A rítmica (experiência pelo movimento), o solfejo (treinamento auditivo e vocal) e a improvisação integram a proposta. O professor elabora o material didático adequado aos seus alunos (não deixou um manual para ser seguido). Sua proposta é possível de ser adaptada às condições sociais e culturais dos estudantes.	A improvisação ¹² vocal, instrumental e corporal possibilita aos estudantes mostrarem suas próprias ideias musicais.
Kodály de Zoltán Kodály ¹³ (1882 – 1967)	A voz é a estrutura da sua proposta. Desenvolveu material pedagógico que envolve canções e jogos infantis na língua materna, melodias folclóricas nacionais e de outros países, além de temas derivados do repertório erudito ocidental. O canto possibilita ao aluno expressar-se musicalmente e lhe desenvolve a habilidade de ler e compor música.	O professor pode criar seus próprios exercícios com base na abordagem para o ensino da música de Kodály envolvendo a improvisação vocal.
Willems de Edgar Willems ¹⁴ (1890 – 1978)	A vivência musical conduz a aprendizagem. O canto é relevante em seu método, que foi registrado em livros, artigos e textos. Denominou as canções como atividade sintética, pois junto à melodia subentende-se o ritmo e a harmonia. As canções podem desenvolver a musicalidade e a audição interior de maneira eficiente.	As canções improvisadas podem ser construídas a partir de sequências rítmicas corporais, palavras, frases. O professor deve estar atento para direcionar as situações espontâneas.

surgimento de diversas propostas de educação musical. Aqui optou-se em citar as indicações de propostas dos autores referenciados com o objetivo de situar historicamente a criação musical, que é o foco deste estudo. Nenhum dos pedagogos musicais aqui abordados tratou da criação musical das pessoas com deficiência intelectual, porém Piekarski (2014) estabeleceu relações das possibilidades e adaptações dessas propostas na aprendizagem e desenvolvimento musical do estudante com deficiência intelectual.

¹¹ As informações foram coletadas de “Émile Jaques-Dalcroze: a música e os movimentos” de Silvana Mariani (2011), que se encontra nas referências.

¹² Improvisação é uma criação em tempo real, às vezes mais efêmera, ou pode ser também o tema gerador de uma composição um pouco mais estruturada.

¹³ As informações foram coletadas de “Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais” de Walênia Marília Silva, que se encontra nas referências.

¹⁴ As informações foram coletadas de “Edgar Willems: um pioneiro da educação musical” de Enny Parejo, que se encontra nas referências.

(conclusão)

Método / Proposta	Proposta Pedagógica	Possibilidades de criação musical
Orff de Carl Orff ¹⁵ (1895 – 1982)	A obra escolar <i>Orff-Schulwerk</i> possui cinco volumes, que possuem peças para conjuntos instrumentais. Tem como essência a educação musical elementar ou básica, que é a música relacionada ao movimento, à linguagem e à dança. A pessoa, além de ouvir, também executa.	A improvisação deve acontecer em todas as aulas. Categorias de improvisação ¹⁶ : melódica (vocal e instrumental), rítmica (métrica e amétrica), idiomática (criação de texto, de palavras), além de improvisação de movimentos.

FONTE: A autora (2020).

Gainza (2011) afirma que, embora as abordagens metodológicas do ensino da música sejam diferentes entre si, todas possuem como ponto comum o incentivo à participação ativa dos estudantes durante sua aprendizagem musical, por meio do cantar, do tocar, da dança e da criatividade de diversas maneiras. Fonterrada (2014) destaca que os conteúdos musicais nas metodologias ativas da primeira geração continuavam as mesmas, avalizando a manutenção do ensino de uma música que já se ouvia, sem a preocupação com uma nova estética musical.

Pode-se dizer que os métodos ativos citados no QUADRO 1 são adaptáveis para o contexto escolar, mesmo tendo sido pensados no século passado. Isso não significa que se deve empregá-los aleatoriamente, como receitas prescritas. Cabe ao professor de música pensar e analisar quais os seus objetivos pretendidos. Reforça-se as ideias de Dalcroze, que afirmou que a proposta metodológica para o ensino da música deve se adequar às condições sociais e culturais dos estudantes; de Kodály que tem o canto com canções infantis na língua materna como estrutura do seu método; para Willems o canto também é relevante; Orff desenvolve sua abordagem para o ensino da música por meio do canto, da linguagem e da dança. Todos eles propõem encaminhamentos metodológicos que envolvem a vivência dos conteúdos musicais e não somente a reprodução mecanicista e, principalmente, enfatizam a improvisação musical de alguma maneira, seja vocal e/ou instrumental aliada à movimentação corporal.

¹⁵ As informações foram coletadas de “Carl Orff: um compositor em cena” de Melita Bona, que se encontra nas referências.

¹⁶ Halsebach (1971 citada por BONA, 2011) aborda a improvisação como princípio gerador da proposta de Carl Orff e aponta as suas categorias de improvisação.

Isso posto, afirma-se que mesmo a educação musical tendo avançado na perspectiva do trabalho com novas formas de fazer e vivenciar a música na atualidade, envolvendo recursos tecnológicos, por exemplo, como também a estética da música contemporânea, as propostas dos métodos ativos da primeira geração continuam significativas e relevantes. Isso porque a aprendizagem musical se dá por meio das vivências musicais e fomentam a criação musical, sem desconsiderar os conteúdos referentes à música tonal e à métrica precisa construídos historicamente.

Posteriormente, novas propostas para a educação musical foram apresentadas por Paynter, Schafer e muitos outros na Europa e Estados Unidos e Koellreutter, grande destaque no Brasil. O foco dessas propostas é o desenvolvimento da criatividade por meio de técnicas musicais contemporâneas (GAINZA, 2011), também conhecidas como métodos da segunda geração. Segundo Fonterrada (2014), essas novas abordagens metodológicas valorizam “[...] o pluralismo de saberes, o presente em detrimento do passado e, conseqüentemente, enfatizando a experimentação e a criação entre os alunos, em vez de os estudos técnicos e as repetições” (p. 23), sendo dessa forma que se vinculam à música contemporânea.

O QUADRO 2 sintetiza a ideia central da proposta dos métodos ativos da segunda geração citados e indica as possibilidades de criação musical em suas propostas pedagógicas.

QUADRO 2 – MÉTODOS ATIVOS DA SEGUNDA GERAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO MUSICAL

(continua)

Método / Proposta	Proposta Pedagógica	Possibilidades de criação musical
Hans-Joachim Koellreutter ¹⁷ (1915 – 2005)	Trabalha a linguagem musical de maneira aberta e criativa, com foco no desenvolvimento das capacidades humanas. Baseia-se no fazer e na análise crítica, considerando a capacidade de compreensão de cada aluno. O currículo deve ocupar-se com o que realmente é importante ensinar conforme o contexto ou momento.	A improvisação como principal ferramenta pedagógica, tendo os objetivos bem definidos e o modo de realização bem planejados. Os conceitos musicais presentes na improvisação devem ser nominados.

¹⁷ As informações foram coletadas de “Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo” de Teca Alencar Brito (2016) e de “Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical”, também de Teca Alencar Brito (2001), que se encontram nas referências.

(continuação)

Método / Proposta	Proposta Pedagógica	Possibilidades de criação musical
Gertrud Meyer-Denkman ¹⁸ (1918 – 2014)	A música deve ser experienciada em todas as possibilidades, sem restrições no fazer musical. Destaca a importância da voz devido às inúmeras possibilidades de experimentação sonora, sem descartar os instrumentos musicais e objetos sonoros ¹⁹ . Gertrud apresenta toda sua concepção em um livro.	As ações experimentais ou experimentos sonoros devem acontecer a partir das reações musicais do próprio grupo. A notação musical é introduzida com símbolos criados pelas próprias crianças.
George Self ²⁰ (1921 – 1967)	Busca não se utilizar de treinamento técnico, evita repertório tradicional. Orienta que os alunos devem ter grande vivência da escuta musical ativa, propõe o trabalho musical com organizações rítmicas irregulares e a conscientização da variedade de sons existentes. Incentiva os alunos a criarem partituras com notação não tradicional e a tocarem as já existentes.	A criação musical é incentivada durante todo o processo de aprendizagem. Valoriza a notação simplificada, pois possibilita ao estudante “aventuras” na improvisação.
John Paynter ²¹ (1931 – 2010)	“[...] A compreensão musical efetua-se mediante a experiência ativa tanto através da execução como da composição” (MATEIRO, 2011 p.263). A música também se experimenta escutando, que é diferente de ouvir. Paynter afirma que os exemplos de atividades musicais que apresenta não são método ou proposta e sim formas para pensar em como fazer música. Sugere experiências musicais organizadas em projetos, que o professor pode adaptar. Sua produção pedagógica envolve livros, capítulos, artigos e material didático.	Qualquer objeto sonoro ou fenômeno sonoro pode ser o ponto de partida para a criação musical. A experimentação das diferentes possibilidades sonoras integra o trabalho musical criativo e deve apresentar resultados musicais ²² .

¹⁸ As informações foram coletadas de “Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós-Orff” de Jusamara Sousa (2011), que se encontra nas referências.

¹⁹ Objetos sonoros são materiais, objetos que possibilitem produção sonora, como: garrafas, bambus, madeira, casca de coco, entre outros.

²⁰ As informações foram coletadas de “A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia” de Ruth Sara de O. Oliveira, que se encontra nas referências.

²¹ As informações foram coletadas de “John Paynter: a música criativa nas escolas” de Teresa Mateiro (2011), que se encontra nas referências.

²² Mateiro (2011) exemplifica com a construção de instrumentos musicais inéditos e a composição de peças musicais para serem executadas por eles, ou ainda compor dentro de uma série de alturas limitadas, ou determinar qual a fonte sonora a ser utilizada na composição.

(conclusão)

Método / Proposta	Proposta Pedagógica	Possibilidades de criação musical
Murray Schafer ²³ (1933 –)	Apresenta ideias de trabalho musical sem sequência determinada, a faixa etária não é específica. Sugere exercícios direcionados para a exploração criativa sonora, ao aperfeiçoamento técnico, à escuta clariaudiente. Produziu livros e artigos de educação musical.	Composição musical com as diferentes produções sonoras pesquisadas, paisagens sonoras. Prática criativa e a escuta deve ser contínua.

FONTE: A autora (2020).

As propostas pedagógicas indicadas no QUADRO 2, entre outras, estão vinculadas com a estética da música contemporânea. Cada qual possui princípios organizacionais para a exploração e o trabalho criativo do som e do ruído, ampliando a concepção de música. Entretanto, o ensino da música não pode desconsiderar as vivências musicais, que envolvem os conteúdos musicais historicamente construídos, como a tonalidade e a métrica (PENNA, 2011).

Nesse sentido, a educação musical na atualidade deve envolver a diversidade de manifestações musicais, o conhecimento musical acumulado historicamente, além de considerar as diferentes possibilidades de experienciar a música no cotidiano, tendo em vista os avanços tecnológicos e as diferentes mídias (PENNA, 2011).

2.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX E A CRIAÇÃO MUSICAL

Desde o início do século XX, a inquietação com a busca de novas formas de ensinar música também esteve presente entre os compositores brasileiros, que foram instigados pelos avanços da ciência, como na psicologia, pedagogia, sociologia, entre outras. Isso possibilitou que refletissem sobre o processo de ensino e aprendizagem musical (FONTEERRADA, 2014).

Nas décadas de 1910 e 1920, os educadores João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, João Baptista Julião e Honorato Faustino organizaram o ensino da música na modalidade do canto

²³ As informações foram coletadas de “Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança” de Marisa Fonterrada (2011), que se encontra nas referências.

orfeônico²⁴ para as escolas públicas e elaboraram métodos de ensino com esse fim em São Paulo. O objetivo desse movimento orfeônico era fazer com que os alunos dessas escolas compreendessem o mundo musical com as características europeias e eruditas (GIGLIOLI, 2003). O ensino da música se dava por meio do método analítico.

No prefácio da obra “O Ensino da Música pelo Methodo Analytico”, os autores Gomes Cardim e João Gomes Junior (1992) esclarecem que, antes de ensinar a música propriamente dita, os alunos devem cantar hinos, canções, barcarolas²⁵, marchas para aprenderem a sentir a música. O método orienta que se deve partir do geral para o particular. Inicia-se com o aluno ouvindo inúmeras vezes frases melódicas que já são conhecidas, a seguir as solfeja com orientação do professor, para então solfejar outras melodias que desconhece. O manossolfa²⁶ foi utilizado para complementar o método (CARDIM; GOMES JUNIOR, 1992). O método analítico não apresenta situações em que o aluno possa expressar-se criativamente.

Do ponto de vista pedagógico, o método analítico se assemelha à forma com que se trabalhava o ensino da língua portuguesa na época e, com o decorrer do tempo, as demais disciplinas passaram a utilizar o mesmo procedimento. Cardim e Gomes Junior (1992) consideravam que a música deveria ser ensinada com o mesmo encadeamento, pois para eles era inconcebível que o método de ensino variasse com cada uma das disciplinas escolares.

Observa-se, nos argumentos citados por Cardim e Gomes Junior, que a forma de ensinar em qualquer disciplina deveria ser padronizada, sem levar em conta os objetivos, os conteúdos e as especificidades de cada uma, nem a forma de aprender de cada aluno. É possível que, ao desconsiderar as características individuais para a aprendizagem, contribuiu-se para a manutenção da ideia de ensino da música para os talentosos, o que significa que muitos se sentiam incapazes de aprender música devido à inadaptação aos encaminhamentos do método analítico.

²⁴ Canto orfeônico – É uma abordagem metodológica para o ensino da música que surgiu no contexto europeu no século XIX em momentos de consolidação nacional e mais tarde foi adaptada para os contextos latino-americanos. O canto nessa abordagem é interpretado por coros, que podem ser formados por alunos, professores, militares, entre outros (SARMENTO, 1977, citada por COUTINHO, 2017).

²⁵ Barcarola – termo musical que denomina canções, que lembram as cantadas por gondoleiros venezianos.

²⁶ Manossolfa – É um sistema de sinais realizados com as mãos, que indicam as notas musicais (SOBREIRA, 2017).

Em 1931, o Presidente da República do Brasil, Getúlio Vargas, tornou obrigatório o canto orfeônico no Brasil e em 1932 criou a Secretaria de Educação Musical e Artística (SEMA), tendo convidado Heitor Villa-Lobos, grande músico e compositor brasileiro, para assumi-la (FERRAZ, 2016). As ações de Villa-Lobos frente à SEMA estavam em consonância com a ideologia política da época, que orientava três finalidades para as escolas: a disciplina, o civismo e a educação artística (GUÉRIOS, 2009; FERRAZ, 2016).

Entretanto, apesar do canto orfeônico ter sido utilizado como instrumento de doutrinação ideológica, possuiu considerável função na formação cultural das crianças (FERRAZ, 2016). Nesse sentido, deve-se considerar a relevância do canto orfeônico no Brasil pelo número de estudantes que atingiu, amplitude essa nunca conseguida anteriormente no país.

Villa-Lobos produziu material pedagógico para orientar o canto orfeônico, sendo que no “Guia Prático” inseriu a música na vida infantil com o folclore brasileiro e os dois volumes do “Canto Orfeônico” trazem marchas, hinos patrióticos, canções cívicas e escolares, além de canções que se identificam com elementos de brasilidade. Na diretriz apresentada pelo método de educação musical, Villa-Lobos propôs algumas atividades de criação musical, como a “Melodia das Montanhas”, com o objetivo de modificar o contorno de uma melodia, que foi construída com base no desenho do contorno de uma montanha, ou outras formas de relevo, e no processo que definia valores rítmicos e altura dos sons (FERRAZ, 2016).

Com base no exposto, nota-se o esforço em estender a educação musical para os estudantes brasileiros, com base em princípios rígidos ideológicos, de marcas de nacionalidade e alguma intenção criativa.

Na sequência, apresenta-se algumas abordagens brasileiras para o ensino da música, que apontam possibilidades de criação musical, seja nas escolas especializadas de música ou no contexto escolar. Ressalta-se, como já foi dito, que essas abordagens são um reflexo do momento em que foram concebidas.

O QUADRO 3 apresenta a ideia central da proposta de métodos de educação musical brasileiros e indica as possibilidades de criação musical.

QUADRO 3 – MÉTODOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO

Método / Proposta	Proposta Pedagógica	Possibilidades de criação musical
Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos ²⁷ (1887 – 1959)	Tinha como objetivo principal a formação cultural, intelectual e social das crianças. O desenvolvimento técnico-musical não era prioridade. Produziu obras que orientavam o repertório e como deveria ser trabalhado nas escolas.	Propôs poucas atividades de criação musical.
Antônio de Sá Pereira ²⁸ (1888 – 1966)	Método propõe aulas ativas com movimentação corporal, incentiva a escuta de repertório erudito, folclórico e popular, práticas de conjunto que, além da música, também envolvem a dança e a dramatização, ensino da escrita musical após muita prática intuitiva da música. Deixou obras na área do ensino da música.	Jogos rítmicos e melódicos são utilizados como estímulo para a atividade criadora.
Liddy Chiaffarelli ²⁹ Mignone (1891 – 1962)	Apresentou propostas de musicalização ³⁰ e formação de professores, que possuíam como ideia central o desenvolvimento do potencial musical de cada um, além de oportunizar situações para uma melhor relação entre a pessoa e a música. Publicou livros destinados a professores de música.	A improvisação e a criação musical devem ser trabalhadas antes da representação gráfica musical.
Esther Scliar ³¹ (1926 – 1978)	Sua principal meta era a formação do músico integral. Sua proposta era voltada para o percurso da história da música ocidental, valorizando tanto o fazer musical do passado como as possibilidades do futuro. Criou material pedagógico próprio para uso com seus alunos.	Estimulava a criação musical nas aulas, conforme os conteúdos trabalhados. Denominava essas atividades de invenção.

FONTE: A autora (2020).

²⁷ As informações foram coletadas de “Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical” de Gabriel Ferraz (2016), que se encontra nas referências.

²⁸ As informações foram coletadas de “Antônio de Sá Pereira: ensino racionalizado da música” de José Nunes Fernandes (2016), que se encontra nas referências.

²⁹ As informações foram coletadas de “Liddy Chiaffarelli Mignone: sensibilidade e renovação no estudo da música” de Inês de Almeida Rocha (2016), que se encontra nas referências.

³⁰ Liddy Chiaffarelli Mignone incorporou ideias dos pedagogos musicais de sua época, como Willians, Orff no curso de Iniciação Musical, que desenvolveu com Sá Pereira e foi ministrado no Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Na década de 30, Mignone já atuava com a prática da educação inclusiva, como denominamos hoje, pois havia pessoas com deficiência matriculadas nas turmas de Iniciação Musical.

³¹ As informações foram coletadas de “Esther Scliar: uma vida para a música” de Elba Braga Ramalho (2016), que se encontra nas referências.

As abordagens metodológicas para o ensino da música citadas no QUADRO 3 tiveram influência do movimento dos métodos ativos e provocaram um movimento que modificou a forma de se ensinar música no Brasil, tanto no ensino regular quanto nas escolas especializadas.

Fonterrada (2014) aborda que essas novas propostas de ensino da música no Brasil não são mais direcionadas somente “[...] aos mais talentosos, portadores de boa voz, ou com notável desenvolvimento motor, ótima capacidade de escuta e sensibilidade artística” (FONTERRADA, 2014, p. 20), ampliando o acesso à educação musical. A autora complementa que os compositores do início do século passado passaram a experimentar “[...] novas formas de organização musical, novos materiais sonoros, novas possibilidades de utilização para materiais conhecidos, o que era condizente com os novos papéis da música na sociedade” (FONTERRADA, 2014, p. 20).

Essas abordagens até aqui apontadas, ainda hoje influenciam a educação musical. Pode-se exemplificar com Piekarski (2014), que os adaptou às condições do contexto em que foram aplicados, sem o intuito de construir um novo método/proposta. Porém, com base nos seus objetivos, princípios e encaminhamentos possibilitou a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão.

Brito (2019) indica que as propostas que emergiram da abordagem na música contemporânea levaram algum tempo para se estabelecerem no Brasil e que aconteceram principalmente em escolas especializadas de música. A autora destaca, em nosso país, a relevância de Koellroeder pelas suas contribuições na pedagogia musical, que evidenciam os processos criativos e reflexivos.

Cabe aqui, pensar em questões que justifiquem a demora para que as propostas pedagógico-musicais na perspectiva da música contemporânea fossem incorporadas na educação musical no Brasil. Aponta-se duas hipóteses: a própria música contemporânea, que não integra o repertório musical da maioria das pessoas, não está presente nas diferentes mídias e nem o rol de produções musicais disponibilizadas pela indústria cultural; a formação dos professores que atuam nas escolas, que não possuem esse repertório musical, que muitas vezes não são especialistas, eventualmente frequentam cursos para atuarem como professores de música com carga horária insuficiente para o domínio do conteúdo, para o fazer

musical e para a formação enquanto ouvinte. Certamente, essa é uma discussão que ampliaria o número de motivos, que também conduziriam para outras razões.

2.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI E A CRIAÇÃO MUSICAL

Nas décadas finais do século XX e início do século XXI, aconteceram diversos estudos direcionados para o entendimento da composição infantil. Burnard (2006) cita importantes pesquisas, como de Hargreaves (1989), sobre o desenvolvimento musical de crianças; Kratus (1985, 1989), Swanwick e Tillman (1986), que abordaram o desenvolvimento composicional das crianças; Hickey (1995, 2000, 2001) e Webster (1987, 1990, 1992) estudaram como medir e avaliar quantitativamente o pensamento criativo em música; Auh, (1997), Hickey (1995, 1997, 2000, 2001, 2002a), Webster (1994), Webster e Hickey (1995), a avaliação da criatividade das crianças em composições musicais. Além desses, Pamela Burnard (2006) ainda citou Barrett (1996) e Loane (1984), que estudaram a composição para crianças; Barrett (1998), Kratus (1994, 2001) e Levi (1991), que se dedicaram a compreender os processos e produtos da composição infantil; Burnard e Younker (2002), Daignault (1997), Kratus (1991), Wiggins (1992, 1994), Wilson (1995), Younker (2000), Younker e Burnard (2004) realizaram pesquisas para o mapeamento das abordagens composicionais, estratégias e caminhos tomados pelas crianças; Folkestad (1996), Folkestad, Hargreaves e Lindström (1998), Mellor (2002), Seddon e O'Neill (2001) estudaram crianças utilizando os recursos computacionais para composição, e ainda MacDonald e Miell (2000), Morgan, Hargreaves e Joiner (1997/8), composições colaborativas de crianças.

No Brasil, cita-se as teses de doutorado de Maffioletti (2005), que estudou a formação de novos conhecimentos na composição musical infantil, relacionando os avanços na área da música aos processos de abstração reflexionante; Santos (2006) em sua tese desenvolveu uma proposta de criação musical com crianças, que partiu de exercícios de escuta para a composição de paisagem sonora, a partir dos sons da rua; Beineke (2009), que pesquisou a aprendizagem criativa na educação musical com foco no desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens em situação de aprendizagem; Borges (2014) em sua tese propôs a ampliação da atuação dos docentes com a escuta e o processo composicional da música contemporânea no ambiente escolar. E, também, Valiengo (2017) discutiu a maneira com que as crianças

podem mostrar-se protagonistas, criativas e dialógicas em sua aprendizagem na educação musical. E Madalozzo (2019) estudou o envolvimento musical das crianças de cinco anos na musicalização infantil, que ele definiu como um processo de sensibilização sonora, por meio da mediação dos adultos-professores em práticas ativas, em que as crianças passam a atribuir sentido aos conceitos musicais. Suas análises determinaram o envolvimento nos sentidos musical e social, que o conduziram para a definição da criatividade e da autonomia das crianças.

Webster (2016a) aponta outras pesquisas sobre composição musical na educação musical, como Finley e Burnard (2007), sobre a influência da tecnologia da informação e comunicação; King (2012) na prática do estúdio de gravação na perspectiva pedagógica, que modifica o compositor (criança ou jovem); Thibeault (2012) sobre como a mídia e a cultura comercial desafiam os valores tradicionais; Ruthmann e Hebert (2012) pesquisaram sobre os locais de aprendizagem da música e como afetam os esforços criativos dos jovens; Cleaver e Ballantyne (2014), Webster (2011), Wiggins (2009, 2011), Wiggins e Espeland (2012) dedicaram-se ao estudo do ensino centrado no aluno nas abordagens construtivistas. Além dessas pesquisas, Webster (2016a) destaca dois livros, entre os muitos produzidos, para abordar a história moderna da pesquisa em criatividade que é o *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* de R. Keith Sawyer e *Musical Creativities in Practice* de Pamela Burnard.

No período compreendido entre os anos de 2016 e 2020, em que se desenvolveu esta pesquisa, com base nos estudos aqui citados, observa-se os múltiplos olhares, para diferentes direções, que as pesquisas sobre a criação musical infantil têm tomado sem se esgotar. Também se acrescenta que os diversos métodos e/ou propostas de educação musical que surgiram no século XX continuam sendo utilizados, sendo que no Brasil muitas vezes são adaptados conforme a realidade na qual são empregados.

Segundo Webster (2008), há uma combinação complexa de variáveis cognitivas e afetivas que devem ser consideradas no estudo do pensamento criativo na música. Isso envolve as vivências e decisões diversas na composição, na repetição da escuta musical, nas decisões tomadas no decorrer da performance, ou ainda durante improvisações.

Pode-se refletir sobre a capacidade composicional da música de estudantes apenas para os “talentosos”³², muitas vezes devido ao ensino que recebem, como as aulas particulares com professores especialistas e a participação em grupos musicais. Porém, sabe-se que esse não é o foco do trabalho diário com a música (WEBSTER, 2016a).

É possível justificar esse posicionamento de Webster com o fato de os estudantes “talentosos” não serem reconhecidos facilmente no contexto escolar. Eles podem ser identificados, mas necessitam da orientação do professor especialista para desenvolver sua capacidade composicional e seu desempenho. Isso se torna mais difícil em países como o Brasil, devido ao tamanho territorial e ao difícil acesso à educação musical realizada por profissionais especialistas, seja por custos financeiros, seja pela localização geográfica dos estudantes e professores. Porém conforme o contexto, o foco pode ser o desenvolvimento composicional, como nas escolas especializadas em música, no trabalho com as pessoas com altas habilidades/superdotação.

Ainda, conforme Burnard (2012), deve-se considerar os novos olhares para a pressão que muitos professores do ensino fundamental e médio têm sofrido para prestarem contas com agendas políticas, no que se refere a desempenharem seu trabalho de maneira mais criativa e na formação de pessoas criativas.

A busca pelos estudantes “talentosos” não é o objetivo da educação musical no contexto escolar, porém a sua existência não pode ser negligenciada, como também não podem ser esquecidos os estudantes com deficiências, transtornos e síndromes, que possuem formas diferenciadas de vivenciar a música. Webster (2016b cita HICKEY, 2013) aborda estudos que afirmam que todas as crianças são capazes de compor e que isso contribui profundamente para a sua compreensão musical. O autor afirma que as características pessoais inatas, como o talento e a personalidade, impulsionam a conquista criativa tanto de crianças como adultos. Entretanto, mais importante que isso, são as circunstâncias ininterruptas que envolvem “[...] compor,

³² As pessoas consideradas talentosas são identificadas na atualidade como pessoas com altas habilidades/superdotação, que possuem “[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2006).

improvisar, executar música de outras pessoas com intenção criativa e ouvir música de forma criativa” (WEBSTER, 2016b, p. 27, tradução nossa).

Nesse sentido, concorda-se com Webster e se aponta que o professor de música necessita pensar em encaminhamentos pedagógico-musicais que incentivem o fazer musical criativo em sala de aula. Ele deve buscar integrar o fazer musical criativo na rotina diária de suas aulas, para que os estudantes incorporem e exercitem o pensamento criativo em suas ações musicais, de maneira reflexiva e analítica, a ponto que incorporem no seu cotidiano não só com a música, como também nas demais áreas do conhecimento e na sua própria vida.

As atividades de composição musical que envolvem os alunos possibilitam entender sua aprendizagem musical (WEBSTER, 2016b), sendo que cada vez mais pesquisadores aceitam a composição como aditivo natural para a performance na educação musical (WEBSTER, 2016a cita CAMPBELL, 2010; GREEN, 2008). Isso posto, pode-se dizer que a educação musical na atualidade envolve o desenvolvimento do conhecimento musical no sentido abrangente (leitura, notação, teoria, solfejo, história, entre outros), o desenvolvimento de habilidades musicais (técnicas, interpretativas), a composição musical (músicas autorais, pequenas e grandes ideias, improvisações, entre as diversas possibilidades) e a performance, que em certas situações o intérprete pode imprimir sua marca.

Craft (2005) e Beineke (2012) abordam os estudos que envolvem o ensino criativo, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa. O ensino criativo foca na atuação do professor, que se utiliza de abordagens imaginativas para tornar “[...] a aprendizagem mais interessante e efetiva” (BEINEKE, 2012, p. 49). Para que o ensino criativo musical aconteça na escola, os professores devem propiciar práticas musicais com seus alunos comprometendo-se com o

[...] desenvolvimento de uma cultura de oportunidades criativas, assegurando seu próprio envolvimento musical e participação criativa ao lado das crianças, e construindo uma comunidade de aprendizagem caracterizada pela confiança e abertura na qual professores e crianças se sintam confiantes e seguros trabalhando com e aprendendo música (BEINEKE, 2015, p. 43 cita BURNARD e MURPHY, 2013, p. xvii).

Dessa forma, o engajamento do professor de música com o ensino criativo exige um novo encaminhamento metodológico ao planejar propostas que desafiem seus alunos também de maneira inovadora e comprometida.

O ensino para a criatividade tem o foco nos alunos e analisa o pensamento criativo dos estudantes. Beineke (2015 cita BURNARD e MURPHY, 2013) diz que para ensinar criatividade musical deve-se enfatizar o desenvolvimento da criatividade musical dos alunos, observar, respeitar e expandir suas capacidades de realizar conexões, surpreendê-los com situações inusitadas, questioná-los, fazê-los experimentar ideias, sozinhos e coletivamente.

Burnard (2012) esclarece em seus estudos que, no ensino criativo e no ensino para a criatividade, deve-se oportunizar um ambiente favorável em que professores e estudantes ousam, são imaginativos e realizam atividades de maneira diferente. Esses esclarecimentos de Burnard nos conduzem a pensar nas atitudes do professor de música para propor, encorajar e acolher as novas ideias dos seus estudantes, pois geram mudanças significativas na forma de ensinar música na escola.

O conceito de aprendizagem criativa é introduzido na área da educação no início do século XXI (CRAFT, 2005; BEINEKE, 2012) e tanto o professor quanto o aluno são o cerne das pesquisas. A aprendizagem criativa é um conceito emergente, que tem sido estudada por pesquisadores que indicam que, quando os estudantes se envolvem de maneira inventiva, inovadora e experimental, a sua aprendizagem se caracteriza como criativa nos aspectos de investigação intelectual (CRAFT, CREMIN, BURNARD e CHAPPEL, 2007). Os estudiosos apontam que essa investigação tem importância relevante, pois envolve o pensamento e o empenho na resolução de problemas.

Pode-se apontar, com base no exposto, que os professores de música que tenham entre seus objetivos o desenvolvimento da criatividade musical devem buscar se empenhar e se envolver nas suas propostas musicais junto aos seus estudantes. Isso por meio de situações desafiadoras de aprendizagem, de modo a impulsionarem o pensamento criativo musical e que desafiem a imaginação.

Com base em Jeffrey e Woods (2009) e Beineke (2015), pode-se acrescentar que o tratamento do professor para com seus alunos especifica como reagirão em situações de aprendizagem e como será seu envolvimento com as pessoas envolvidas em seu processo. O professor deve garantir relações sociais positivas, considerar as contribuições dos alunos e envolver seus interesses nas situações de

aprendizagem. Os pesquisadores citados neste parágrafo apontam em seus estudos que os vínculos emocionais e afetivos entre os alunos e professores são imprescindíveis para que haja bom desenvolvimento de atividades educativas, como também o envolvimento dos interesses dos alunos nessas práticas.

Assim, o professor de música que intenciona desenvolver práticas educativas musicais criativas na sala de aula, que acredita nas possibilidades da educação musical para todos, considerando e respeitando as condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e culturais, deve buscar ter atitudes de respeito e acolhimento em todo o processo de ensino e aprendizagem, para que seus alunos sintam-se confortáveis em expor seus argumentos. Como também, ao envolver os interesses dos alunos nas aulas de música, indo além do repertório tradicional, por exemplo, torna o ensino agradável, aliciante e estreita os vínculos entre professor e aluno.

Dessa forma, o aluno mostra-se confiante para se expor musicalmente, em mostrar suas ideias e intenções, sente-se mais à vontade para enfrentar os desafios e dar vazão para sua criatividade.

3 A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO MUSICAL

[...] fala-se tanto sobre o voo livre da imaginação e da onipotência do gênio, que se esquecem as condições sociológicas (sem falar de outras), das quais dependem cada momento. Por mais individual que pareça, toda a criação sempre contém em si um componente social. Nesse sentido nenhuma invenção é individual na acepção estrita da palavra: em toda a invenção existe sempre uma colaboração anônima” (RIBOT citado por VIGOTSKI, 2014, p. 33).

Lev Vigotski (1899-1934) interessou-se pela psicologia da arte, pela educação estética, além da estética teatral em seu breve e vigoroso trajeto científico. Em seu livro “Psicologia da Arte” (1925) demonstra a importância que atribuiu à psicologia da criação e da fruição artísticas. Em 1926 escreveu um capítulo sobre educação estética no seu livro “Psicologia Pedagógica”. A revista “Arte Soviética” publicou dois artigos de Vigotski com o título “Psicologia contemporânea e arte” nos anos de 1927 e 1928. Em “Obras Completas” (1930), Vigotski reuniu os textos “Imaginação e o seu desenvolvimento na infância” e “Imaginação e criatividade do adolescente”, além do livro “Imaginação e criatividade na infância – Ensaio psicológico”, que são relevantes para este estudo. O texto “Sobre o problema da psicologia da criatividade do ator” publicado em 1932, Vigotski finaliza seu ciclo de estudos sobre a psicologia, a estética e a pedagogia da criatividade (FRÓIS, 2014).

No que se refere à atividade criativa, o teórico afirma que é própria do ser humano que produz algo, podendo ser “[...] uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano” (VIGOTSKI, 2014, p. 1). Dois tipos básicos de ação podem ser constatados no comportamento humano e em toda atividade que desenvolve: o reprodutivo ou reprodutor e a que combina e cria.

O comportamento reprodutivo ou reprodutor tem relação direta com a memória, que possibilita ao homem reprisar regras comportamentais criadas e elaboradas anteriormente ou ainda rememorar ideias passadas. No que se refere à educação musical infantil, diz respeito às lembranças diversas e às vivências musicais pessoais. Podem ser individuais ou em grupo, como as canções cantaroladas em família, na escola, as brincadeiras cantadas e jogos de mão, entre outras, que as

crianças reproduzem diversas vezes e em diferentes situações. A criança reproduz nessas circunstâncias com precisão variável. A importância do comportamento reprodutivo ou reprodutor na educação musical está na manutenção da sua experiência musical anterior, que cria e estimula situações que se repetem nas mesmas circunstâncias.

O comportamento reprodutor tem sua importância na educação musical também no que se refere à performance musical, principalmente nos primeiros anos de desenvolvimento e aprendizagem. Pois muitas vezes a criança toca e canta, imitando os movimentos e a postura da pessoa com quem aprendeu (professores, familiares, diferentes mídias – televisão, internet – YouTube, blogs, entre outros), e até mesmo memorizando as músicas, sem ter lido partituras.

A estrutura fisiológica da atividade reprodutora ou da formação da memória é “[...] a plasticidade de nosso sistema nervoso, entendendo-se por plasticidade a propriedade de adaptação e conservação dessa alteração adquirida.” (VIGOTSKI, 2014, p. 2). Isso significa que o cérebro e os nervos humanos modificam-se facilmente na sua estrutura em diversas situações, mesmo que muito adversas, mantendo os sinais dessas alterações se forem pressionadas fortemente ou a se reproduzirem em quantidade considerável, o que significa que são dotados de grande plasticidade. É dessa forma que o cérebro humano garante as lembranças de experiências anteriores, possibilitando sua repetição. A atividade cerebral também possibilita uma resposta adaptativa a situações inesperadas, que não foram vivenciadas anteriormente.

Vigotski aponta que, além da atividade reprodutora, o homem também combina e cria (VIGOTSKI, 2014). Pode-se imaginar situações futuras, ou muito antigas, sem restringir as situações vivenciadas por nós, por exemplo, como seria um concerto de música eletroacústica em um espaço inusitado em que nunca estivemos ou como teria sido a música ritualística para caça para os homens pré-históricos. Não estamos nos limitando às nossas lembranças passadas, que causaram impressões em nosso cérebro, porém pode-se construir a imagem.

Nesse sentido, quando a atividade humana cria novas imagens e ações, apresenta-se na sua segunda função, que é criadora ou combinatória. O cérebro humano é capaz de reelaborar e criar, com base nos elementos de experiências anteriores, princípios e abordagens (VIGOTSKI, 2014).

A criação musical no contexto escolar vai ao encontro do entendimento da função criadora ou combinatória destacada por Vigotski, pois ela deve acontecer após a vivência de uma diversidade de experiências estéticas musicais. Nelas o estudante se utiliza das situações anteriores para modificar estruturas musicais já conhecidas e também para criar outras.

O teórico esclarece que imaginação ou fantasia para a psicologia é a atividade criadora do cérebro, que se alicerça nas capacidades combinatórias, conferindo-lhes um significado modificado. A imaginação como base de toda a atividade criadora se revela nos diferentes aspectos da vida cultural, propiciando a criação artística, científica e tecnológica (VIGOTSKI, 2014).

Vigotski cita Ribot (2014) para afirmar que todas as descobertas realizadas pelo homem, independentemente de sua importância, estiveram vinculadas à imaginação antes de se concretizarem. Apresenta a ideia de que a criatividade não é privilégio de poucos, considerados gênios, talentosos, grandes cientistas, e está presente na vida das pessoas comuns, quando imaginam, combinam, alteram e criam algo que não existia. Na vida cotidiana tem-se todos os requisitos para criar, mesmo que com um fragmento muito pequeno original. E isso se deve ao processo criativo humano.

É sob esse olhar da criatividade que Vigotski (2014) aponta que os processos criativos são percebidos em toda sua intensidade nas crianças mesmo quando muito pequenas. Nas brincadeiras de faz de conta, quando a criança utiliza um cabo de vassoura como microfone para cantar ou, ainda, simula os movimentos de tocar um instrumento musical sem nada nas mãos, mas muito convincente em sua movimentação, são exemplos do processo criativo. Sabe-se que, nessas brincadeiras, as crianças reproduzem muito do que veem e a relevância da imitação na atividade lúdica.

Essas brincadeiras podem ser a reprodução de algo que a criança observou em outras pessoas. Todavia ela também pode refazer essas experiências de maneira criativa, reorganizando-as de acordo com seus interesses, criando novas situações. Nesse sentido, no que diz respeito ao professor de música que incentiva a fantasia de suas crianças nas atividades musicais, ele está possibilitando a atividade imaginativa, como nas brincadeiras, que desencadeiam o processo criativo. Aqui pode-se acrescentar as relações dessas situações com as reflexões sobre ensino para a criatividade de Craft, Cremin, Burnard, Chappell (2007) e Burnard (2012), citados no

capítulo anterior, em que o professor deve propiciar situações em que, tanto ele como as crianças, sejam imaginativos e determinados e até incentivá-las para desafios para resolução em situações musicais.

Também há de se considerar a atividade combinatória da imaginação, pois segundo Vigotski (2014, p.7), “a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo”. Isso acontece quando a criança cria uma situação por meio de elementos de diferentes experiências anteriores e produz uma nova situação, que não se trata da imitação e sim de uma nova organização e estruturação desses elementos, sendo a base do processo criativo.

Sob essa ótica, e ao que se refere à especificidade desta pesquisa, o professor de música deve oportunizar vivências em que a criança combine os elementos da música não só estimulando o comportamento reprodutivo. Também considerando as variações possíveis, assim como incentivar a atividade combinatória desses elementos, por meio de atividades que envolvam a imaginação e a ludicidade.

3.1 IMAGINAÇÃO E REALIDADE

Vigotski (2014) aponta que a atividade criativa combinatória surge pouco a pouco, progride a partir de formas simples e rudimentares, evoluindo para as mais complexas e com características próprias. Isso significa que, durante a infância, há diversas formas de criatividade conforme a etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra. No que se refere à atividade criativa combinatória na educação musical, deve-se considerar a fase de desenvolvimento em que se encontra o estudante. Isso para planejar gradualmente as atividades condutivas para o fazer musical criativo, respeitando suas capacidades cognitivas relacionadas às funções psicológicas superiores³³, como também às suas possibilidades motoras e vocais. Enfim, o que envolve seu corpo no fazer musical.

O mecanismo psicológico da imaginação e da sua relação com a atividade criativa deve ser compreendido com complexidade pela clareza da conexão que há

³³ Funções psicológicas superiores diz respeito às funções cognitivas específicas dos seres humanos, que são as ações voluntárias. Pode-se exemplificar com a atenção voluntária, memória lógica, pensamento por conceitos, entre outras.

entre a fantasia e a realidade no comportamento humano. Vigotski apresenta quatro formas básicas que conectam a atividade imaginativa à realidade, pois seu entendimento possibilita abordar a imaginação, “[...] não como divertimento caprichoso do cérebro, algo que paira no ar, mas como uma função vitalmente necessária” (VIGOTSKI, 2014, p. 10).

A primeira forma básica da ligação da fantasia com a realidade fundamenta-se “[...] no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa” (VIGOTSKI, 2014, p. 10). O estudioso aponta que é impossível criar algo do nada, sem a base do conhecimento anterior, de experiências anteriores. Ainda esclarece que, mesmo a análise científica de situações fantásticas sem ligação com a realidade, como mitos, lendas, sonhos, provam que até mesmo a imaginação mais elaborada é uma nova combinação de elementos extraídos do real, que a nossa imaginação altera ou refaz.

É com base nisso que Vigotski (2014) aponta a lei mais significativa a que a atividade imaginativa está vinculada:

a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada do homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia (p. 12).

Dessa forma, quanto mais farta for a experiência humana, mais rico será seu arsenal disponível para a imaginação. Porém Ribot citado por Vigotski (2014) diz que é necessário um período para depurar, amadurecer, para que a imaginação produza uma nova ideia. Exemplifica com os grandes feitos científicos, que levam longos períodos para produzirem resultados.

Aqui pode-se concluir em relação à criação musical na escola, que é primordial oportunizar uma diversidade de experiências musicais para a criança, se nosso objetivo for subsidiá-la para a realização da atividade criativa. Quanto mais a criança cantar, experimentar materiais com possibilidades sonoras, ouvir muita música de diferentes estilos, gêneros, culturas, tocar, entre outros, enfim, quanto maior o número de vivências musicais tiver, mais propícia e rica será sua atividade imaginativa em situações similares.

A memória, nesse caso, é o alicerce para a fantasia e disponibiliza dados para novas combinações. Pode-se exemplificar com a situação em que se propõe que a

criança crie um arranjo instrumental para um jogo de mãos, que brinca com os colegas. A criança já conhece o jogo, porém necessita organizar a sonoridade dos instrumentos musicais disponíveis para que o resultado musical seja satisfatório. Ainda deverá fazer opções em que o som produzido não descaracterize o jogo. O professor também pode ir além, se a sua intenção for alterar a estrutura rítmica, disponibilizando instrumentos musicais cuja produção sonora possibilite novas durações, incentivando o estudante a utilizá-lo. É importante refletir que quanto maior a experiência anterior da criança em tocar esses instrumentos maior será a sua possibilidade de êxito ao realizar a tarefa solicitada, com mais riqueza na textura sonora. A memória dá suporte à lembrança do jogo de mãos, ao conhecimento que a criança possui do manuseio possível e das possibilidades sonoras dos instrumentos musicais para a fantasia infantil.

A segunda forma de ligação da fantasia com a realidade difere da anterior na complexidade, pois se efetua entre o produto final da fantasia e certos elementos complexos da realidade. (VIGOTSKI, 2014). Pode-se exemplificar essa forma quando se escuta a obra *A Paixão Segundo São Matheus* de Johann Sebastian Bach, tocada no aparelho de som do carro. Pode-se imaginar que se está em Berlim, na sala de concerto onde Felix Mendelssohn a regeu, em 1829, no evento por ele organizado denominado *Retorno a Bach*. O que se imagina nessa situação é fruto do que se sabe com base em estudos, relatos de historiadores e musicólogos. Mesmo sem ter vivido naquela época, a imagem que se tem é o resultado da atividade criativa de quem imaginou. Fica evidente que a atividade criativa se deu com base nas experiências passadas que foram socializadas. Não é possível ter uma imagem e a sonoridade do momento da regência de Mendelssohn, mas se criam, partindo dessas experiências, novas combinações. Agora, se o ouvinte não teve acesso às informações sobre Bach, Mendelssohn, não ouviu suas obras de maneira significativa e muitas vezes mediada, não conhece os contextos histórico-sociais da época desses músicos, a atividade criativa se dará de outra maneira.

Verifica-se que os resultados dessa forma de imaginar se produzem a partir dos elementos elaborados e modificados da realidade, que sem a riqueza de experiências acumuladas não poderia se criar a imagem obtida. O original está presente nessas elaborações da fantasia, com o elo do produto final da imaginação em acontecimentos reais (VIGOTSKI, 2014).

Esse elo só é possível por meio das experiências de outras pessoas que foram socializadas. Não é possível imaginar a regência de Felix Mendelssohn, em Berlim, no ano de 1829, sem o conhecimento das experiências de outras pessoas que foram compartilhadas. Em situações como essa, a imaginação trabalha com o direcionamento da experiência de outros, tendo-se o produto final no presente, coincidindo com a realidade.

Nesses casos, ao pensarmos na educação musical, deve-se concluir que a imaginação possui grande influência no comportamento e desenvolvimento musical, pois ela possibilita vislumbrar a experiência que foi vivida por outras pessoas. Quando o estudante imaginar as possibilidades musicais que não viu, ou ouviu, cria a representação de imagens e sonoridades sem se restringir a sua própria vivência. Inclusive podendo avançar, compreendendo, com o suporte da imaginação, as experiências histórico-sociais de outras pessoas.

Assim, pode-se constatar a dependência mútua entre a imaginação e a experiência. Na primeira forma, a imaginação se vale da experiência, e na segunda, a própria experiência se apoia na imaginação.

Vigotski (2014) aponta que a terceira forma de ligação entre a imaginação e a realidade é a conjunção emocional. Ele esclarece que

todo sentimento e emoção tendem a revelar-se em determinadas imagens que lhes correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse exato momento (p. 15).

Segundo o estudioso, os psicólogos dizem que cada sentimento possui diversas maneiras de ser expresso corporalmente, como também tem diferentes formas de ser representado por meio de imagens, pensamentos e impressões, conforme a condição do humor e disposição da pessoa no momento. Eles denominam esse fenômeno de lei de dupla expressão de sentimentos (VIGOTSKI, 2014).

As impressões físicas dizem respeito às manifestações corporais ativadas por certos sentimentos, como a alteração de batimentos cardíacos e do ritmo respiratório, ruborecimento ou palidez da face, tremores, entre outras. Mas, além dessas alterações, têm-se também todas as imagens e pensamentos que se passam na cabeça da pessoa e estão subordinados ao sentimento que a apodera. Isso significa, que as pessoas têm seus sentimentos expressos pelas “[...] impressões exteriores os

seus estados de espírito interiores, também as imagens da fantasia servem de expressão interior dos nossos sentimentos” (VIGOTSKI, 2014, p.16).

Nesse sentido, deve-se levar em conta a interferência dos nossos sentimentos na percepção de acontecimentos exteriores. O que se imagina na fantasia também faz uso da linguagem interior para as nossas emoções, buscando certos elementos do mundo real e estabelecendo relações de maneira que elas se equivalham ao mundo interior e não ao sentido exterior dessas imagens. Os sentimentos devem ser considerados na formação das imagens das situações exteriores. Vigotski (2014) exemplifica com as associações que, em algumas culturas, o homem faz com relação ao luto e ao desgosto, relacionando-os à cor preta ou à alegria ao branco.

Vigotski (2014) cita a denominação que os psicólogos dão para essa interferência do fator emocional nos arranjos da fantasia, que é a lei do sinal emocional comum.

A essência dessa lei consiste em que as impressões e imagens que causam efeito emocional comum tendam a agregar-se entre si, apesar de não existir entre elas nenhuma semelhança interior ou exterior (p.16).

O produto disso é uma associação de imagens que tem como base sentimentos comuns ou um mesmo sinal emocional, que reúne elementos variados que se conectam.

Ribot (citado por VIGOTSKI, 2014) afirma que as representações são complementadas pelas mesmas reações afetivas. Em seguida estabelecem relações entre si, pois a similaridade afetiva integra diferentes representações. Enquanto as associações por semelhança compõem-se na recorrência da experiência e das relações estabelecidas no sentido intelectual.

No que diz respeito à educação musical, pode-se exemplificar essas representações na situação em que a criança ouve a obra Rapsódia Húngara de Frans Lizst em uma atividade baseada no sistema Orff / Wuytack³⁴, envolvendo o movimento e pensar quais imagens e associações podem se estabelecer decorrentes dessa

³⁴ O sistema considera as formas de expressão verbal, musical e corporal como princípio pedagógico da totalidade, muito importante em educação musical, além da atividade, criatividade e a comunidade. A vivência musical nessa perspectiva objetiva realização musical da melhor maneira possível e desenvolver o sentido estético. O sistema destaca a importância de desenvolver os aspectos técnicos, o conhecimento dos elementos da música e as emoções que a música proporciona. (WUYTACK, 2007).

vivência em que as possibilidades são diversas. Em outra situação, quando também ouve a mesma obra ao assistir ao episódio do desenho animado em que Jerry³⁵ a executa, há outras possibilidades na formação de imagens e associações próprias das crianças. No ambiente escolar, onde a apreciação musical deve ser cuidadosa para que possa atingir seus objetivos de fruição estética, do ensino dos conteúdos de música e o fazer musical, as possibilidades imaginativas das crianças nas situações citadas associadas à afetividade alavancam a aprendizagem musical e subsidiam a criação musical.

Aqui é muito importante considerar o uso de vídeos na escola. Gohn (2007, cita FINNÄS 2001) para salientar que eles mostram a performance de instrumentistas, em que se pode perceber a

[...] relação entre os elementos acústicos e os movimentos e posturas dos músicos, que podem ressaltar características da música como o tempo e o ritmo. Expressões faciais e corporais também contribuem para transpor ao vídeo uma 'vivacidade' que é típica das apresentações ao vivo, e assim 'facilitam a percepção cognitiva dos detalhes intramuscais e dos sentimentos expressos pela música' [...] (p.6).

No entanto, sem a mediação do professor, a criança pode não perceber os aspectos citados por Gohn. Sem o trabalho do professor, a criança pode assistir a horas de vídeo com "... pouca ou nenhuma concentração efetiva no aspecto sonoro das obras" (GOHN, 2007, p. 6). Mas, ao mesmo tempo, deve-se lembrar que a música desperta imagens, sensações e percepções particulares em cada estudante.

Por fim, a quarta e última forma de ligação entre a fantasia e a realidade que, embora esteja estreitamente relacionada à anterior, possui sua peculiaridade. Isso porque, nesse formato, a fantasia gerada pode retratar alguma coisa substancialmente nova, sem antecedentes na experiência humana, nem similares a nenhum objeto real. Contudo, quando essa imagem adquire uma nova configuração material, física e verdadeira, "[...] essa forma 'cristalizada', convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos" (VIGOTSKI, 2014, p.19).

Essas imagens passam a existir concretamente. Elas são o produto da análise combinatória do homem, não se equivalem a nada presente na natureza e passam a

³⁵ Tom & Jerry - The Cat Concerto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uKZgi06fVsk>>. Acesso em: 04/08/2017.

efetivar sua influência no mundo real. E Vigotski exemplifica a concretização de imagens e dispositivos técnicos, que surgem na imaginação combinatória do homem, não existindo outro modelo na natureza, mas devido à sua praticidade na realidade, que, ao ser concretizado, passa a interferir no mundo real.

Os elementos que deram origem a esses produtos da imaginação foram tomados da realidade pelo homem, reconstruídos e transformados em produtos da imaginação. Retornam para a realidade e, ao serem materializados, são capazes de transformá-la, completando dessa forma o ciclo da atividade criativa (VIGOTSKI, 2014).

O teórico afirma que, no ciclo completo delineado pela imaginação, tanto o fator intelectual como o emocional têm peso relevante para o ato criativo e impulsionam a criatividade humana.

É possível pensar nessa forma de ligação entre a fantasia e a realidade na educação musical, evidentemente adequando a situações compatíveis com a etapa de desenvolvimento e particularidades dos estudantes em questão. Ao se propor uma oficina de construção de instrumentos musicais originais, as crianças podem imaginar um instrumento com originalidade sonora que cause sensações, emoções diversas nas pessoas, como medo, raiva, amor, num contexto musical. Na busca das possibilidades sonoras nos materiais disponíveis, como madeira, metal, plástico, recursos tecnológicos, como softwares de manipulação sonora, dispositivos de gravação e armazenamento de arquivos, a criança ativa o processo intelectual por meio da atividade, imagina o instrumento e o constrói, buscando a sonoridade desejada. É natural da criança que, nesse processo, imagine cenas com as possibilidades de uso desse instrumento musical, inclusive com combinações de outras sonoridades. A criança se toma de elementos da realidade, organiza-os internamente numa lógica com relações estabelecidas entre seu mundo interior e o exterior e com o envolvimento emocional. Ao tocar o instrumento musical já construído, terá materializado não só o instrumento, como também concretizado a sonoridade, além das sensações e emoções por ela desencadeadas.

3.2 A IMAGINAÇÃO CRIATIVA

Por tudo que já foi exposto, entende-se a imaginação como um processo muito complexo, podendo conduzir para ideias equivocadas sobre sua essência.

Vigotski (2014) reafirma que, no início do processo criativo, constata-se as percepções externas e internas com base nas experiências vivenciadas. Nesse sentido, o que dá suporte para a criatividade futura da criança é o que ela ouve e enxerga. De posse dessa bagagem, adiante irá edificar as suas fantasias. Na próxima etapa

[...] segue-se um processo complexo de elaboração desses materiais, cujas partes constituintes importantes são as dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção. Cada impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de múltiplas partes independentes (VIGOTSKI, 2014, p. 25-26).

Segundo o teórico, a dissociação acarreta o desmembramento de todo o complexo em fragmentos singulares. A memória reserva alguns desses fragmentos e outros são esquecidos. Dessa forma, a dissociação é essencial para a atividade da fantasia.

Para que os diversos elementos se relacionem, o homem deve inicialmente desmembrar as suas associações naturais do jeito que foram percebidas. Há um impacto marcante desse processo no desenvolvimento mental humano, que alicerça o pensamento abstrato para a formação de conceitos. E a competência de extrair certos elementos do conjunto de um complexo é relevante para o trabalho criativo (VIGOTSKI, 2014).

Nesse sentido, ao considerar essas afirmações de Vigotski na educação musical, vamos exemplificar a atividade de apreciação musical com a melodia de Frère Jacques³⁶ (canção tradicional francesa) e a sua referência em modo menor na Sinfonia N.º 1³⁷ de Gustav Mahler, que, segundo Almeida (2010), ressoa melancolicamente. No contexto escolar que se aborda nesta pesquisa, o trabalho pedagógico com a obra não será a análise³⁸, mas reconhecer que o compositor explorou uma melodia já existente, dando-lhe outro tratamento musical por meio de novas associações. Certamente, a apreciação musical dessa obra permite diversos

³⁶ Essa melodia é muito conhecida no ambiente escolar devido às paródias de Meu Lanchinho e Meus Dedinhos, utilizadas como ferramentas de ensino nas escolas.

³⁷ Sinfonia N.º 1 em Ré Maior 3.º Movimento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kEPERXpOqiU&feature=youtu.be>>. Acesso em: 19/09/2018.

³⁸ Análise é “a parte do estudo da arte musical que tem como referência a própria música e não os parâmetros externos. Envolve em geral o desmembramento de uma estrutura musical em elementos constituintes relativamente mais simples, além do papel desses elementos na estrutura.” (GROVE, 1994, p. 28).

encaminhamentos, conforme o objetivo que se pretende atingir. Mas, no que se refere à criação musical, possibilita ao professor apontar possibilidades que estimulem a imaginação dos estudantes.

Vigotski (2014) diz que, após o processo de dissociação, dá-se o processo de alteração dos elementos. Esse processo sustenta-se “[...] na dinâmica das nossas estimulações/excitações nervosas internas e das imagens que lhes correspondem” (VIGOTSKI, 2014, p. 26). Nosso cérebro não guarda fidedignamente os vestígios das impressões exteriores. Esses vestígios retratam o modo que modificam, mobilizam, vivem e morrem. É dessa forma que os fatores internos interferem nas alterações. O estudioso exemplifica essas alterações com o processo de subestimação e sobrestimação de elementos isolados das impressões, de extremo valor na imaginação, principalmente das crianças.

Modificações acontecem com as impressões colhidas da realidade, inclusive com novos tamanhos em relação aos naturais, ou seja, de maneira alterada. Tanto as crianças quanto os adultos inclinam-se ao exagero em razão de um motivo interno, que na maioria das vezes se deve a interferências do que sentem no seu interior sobre as impressões do exterior. Vigotski (2014) justifica que se deseja esse aumento para atender às próprias necessidades, conforme as condições do espírito interior.

Groos citado por Vigotski (2014) esclarece que o exagero tem como causa o fascínio pelo que é excepcional e incomum, aliado à sensação de ter algo imaginado e incomparável, como: acabei de ver um rato do tamanho de um elefante! Ajuntei umas mil moedas no meu cofrinho! Já Bühler, também citado por Vigotski (2014), esclarece que, por meio do processo de modificação, em especial com o exagero, a criança pratica operações em amplitudes que não fazem parte da sua experiência.

Tanto a imaginação quanto o exagero são motrizes para ciência e arte. A astronomia que declara o infinito do tempo e do espaço, a geologia que estuda como o planeta Terra se formou por meio de diferentes eventos naturais e as possibilidades dos efeitos destrutivos do próprio homem sobre ele são hipóteses aceitas, que não seriam possíveis sem as capacidades citadas. Na arte contemporânea pode-se exemplificar, entre os muitos existentes, com as esculturas de Gerardo Feldstein³⁹, que se utiliza de diferentes materiais para criar obras que destacam partes do corpo

³⁹ Para conhecer a obra de Gerardo Feldstein, sugere-se acessar: <<https://www.ignant.com/2013/05/07/gerardo-feldstein/>>. Acesso em: 25/09/2018.

humano em tamanhos desproporcionais, que podem causar espanto e certa comicidade. Na música pode-se citar a *grand ópera*, cujas tramas são repletas de emoções, o coro é grandioso e a orquestração muito brilhante e expressiva como *Euranthe*⁴⁰ de Weber, que se baseia em um romance do século XIII, com muita emoção expressa pelo amor e pela culpa.

No que se refere à educação musical, pode-se mencionar a atividade desenvolvida por um estudante, que se utilizou do *Audacity*⁴¹ para editar a voz de uma cantora pop brasileira para obter a “voz” do Tiranossauro Rex. O som produzido foi utilizado em uma paisagem sonora composta em grupo. Ao analisar essa ação, a imaginação do estudante foi ativada possivelmente por histórias contadas sobre o Tiranossauro Rex e/ou leituras. O estudante materializou sua ideia por meio da atividade com o software e, ainda, o contextualizou em uma paisagem sonora.

Em síntese, a associação é o passo seguinte dos processos imaginativos, o que significa que é o aglutinamento dos elementos dissociados e modificados. Isso pode acontecer em diferentes formatações e em diversas bases, que variam da união de imagens próprias da pessoa até a união científica objetiva. Finalmente, acontece a associação de imagens isoladas em um sistema, que se encaixam em uma representação complexa. Além disso, Vigotski (2014) afirma que a atividade imaginativa se completa, quando se transforma em imagens exteriores, ou seja, são transpostas para a realidade.

Ainda, no que se refere aos aspectos internos da imaginação, o teórico aborda as principais influências psicológicas que interferem e são dependentes de todos os processos isolados. Uma importante influência é o fato de o homem precisar se adaptar ao meio em que vive. Se não fosse pelos riscos impostos que abalam a sobrevivência humana, e os comportamentos naturais e herdados suficientes para enfrentá-los, não haveria razões para a manifestação criadora e o homem não necessitaria buscar nada de novo.

As carências e aspirações podem desencadear a criação, mas são insuficientes. Para que a criação aconteça, é necessário o surgimento espontâneo de

⁴⁰ Para conhecer a Overture dessa obra, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=5fms_rSB99c>. Acesso em: 03/07/2018.

⁴¹ Audacity é um software livre, de fácil manuseio, que possibilita gravar os sons e editá-los, modificando o andamento, os timbres, realizando recortes e enxertos de trechos, inserindo efeitos, entre outras possibilidades.

imagens, que é o que acontece de súbito, sem motivos aparentes que os incitem (VIGOTSKI, 2014). Mas eles existem de maneira camuflada no pensamento em conformidade com a condição emocional afetiva, com a função inconsciente do cérebro.

Vigotski (2014) aponta que a atividade imaginativa depende de diversos fatores como a experiência, as necessidades e os interesses em que se embasa. Por meio dessa atividade, a capacidade combinatória dá formato concreto aos produtos da imaginação. A atividade imaginativa também depende dos modelos de criação que intervêm no ser humano, como os conhecimentos técnicos acumulados historicamente e as tradições. O teórico também destaca a importância de outro fator, que é o meio ambiente que nos cerca.

Vigotski (2014) explica que qualquer pessoa, por mais genial que seja, é produto da época e do meio em que vive; esclarece que qualquer obra criativa parte do ponto já atingido previamente e terá como base as possibilidades que se encontram no seu entorno. Pode-se exemplificar com a música eletroacústica, cujas obras são criadas com base em sons gravados e/ou sintetizados, que são transformados no computador e estruturados musicalmente para criar uma obra (BARREIRO, 2012). Não seria possível compor uma obra eletroacústica no século XIX, pois não existiam os recursos tecnológicos necessários.

Vigotski (2014) diz que para qualquer pessoa, como inventores, artistas, por mais genial que seja, suas criações têm como ponto de partida os níveis já alcançados anteriormente e terão como suporte as possibilidades que estão no seu entorno.

Na perspectiva das reflexões até aqui realizadas e considerando que a criatividade é própria do ser humano, a educação musical no contexto escolar deve oportunizar a diversidade de experiências estéticas musicais, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades, o conhecimento e desenvolvimento técnico e a ampliação do repertório. Dessa forma, construirá alicerces não só para o fazer musical, seja tocando, ou cantando, mas também, para a criação musical conforme as orientações curriculares do contexto, que são esclarecidas no capítulo 1.

3.3 A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

As considerações realizadas até aqui apontam para a diversidade de fatores que interferem na imaginação criativa. Com base nisso, indica-se que essa atividade

diverge nas crianças e nos adolescentes acontecendo de maneira própria, pois esses fatores se mostram de maneira distinta, conforme a etapa de desenvolvimento em que a pessoa se encontra. As experiências, que vão se estruturando e avolumando progressivamente e de maneira diferenciada dos adultos, também influenciam na imaginação da criança. E ainda, a relação da criança com o meio em que vive, em todas as suas nuances, das mais simples às mais complexas, também impulsiona a criatividade, porém bem diversa. Nesse sentido, cabe o entendimento do funcionamento diferente da imaginação na criança que no adulto.

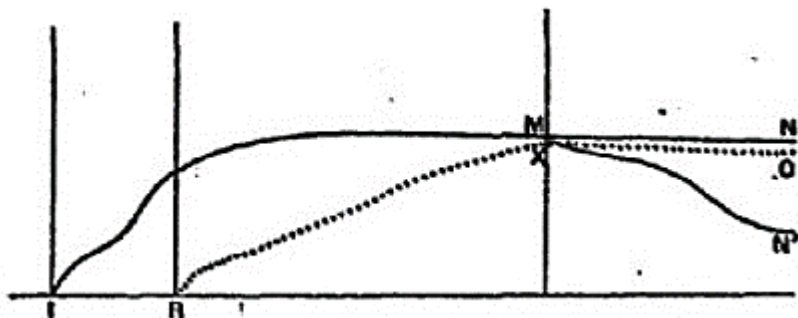
Vigotski (2014) aborda o entendimento ainda atual, de que a imaginação da criança é mais fértil que a do adulto, com base em várias observações sobre a fantasia infantil. Inclusive, acrescenta o fato de que quanto mais a criança se desenvolve, a sua capacidade imaginativa e suas fantasias diminuem. Goethe (citado por VIGOTSKI, 2014) caracteriza essa capacidade nas crianças como sendo simples e espontânea, que não é possível nos adultos. Por essa razão, a capacidade imaginativa da criança é confundida como sendo rica e de grande dimensão.

Não há base científica para esse entendimento equivocado, pois as experiências e os interesses infantis não são tão ricos como dos adultos e “[...] sua relação com o meio ambiente não tem a complexidade, a precisão e a variedade que caracterizam o comportamento do adulto e que constituem os fatores básicos determinantes da função da imaginação” (VIGOTSKI, 2014, p. 36). Nesse sentido, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação também cresce e amadurece ao se tornar adulto.

O desenvolvimento infantil está diretamente ligado ao desenvolvimento da capacidade imaginativa e ao amadurecimento sexual dos adolescentes. Conforme o jovem vai alcançando a maturidade, essa capacidade também vai crescendo estrondosamente e coincide nas etapas iniciais de maturidade da imaginação. Vigotski (2014) indica muitos estudos relacionados à compreensão desse vínculo, os quais apontam que, nessa etapa da vida, o adolescente aprimora e equilibra uma farta experiência e simultaneamente seus interesses se modificam, desaparecendo os infantis. Dessa forma, a atividade imaginativa conquista seu formato definitivo.

Ribot (citado por VIGOTSKI, 2014), com base em suas pesquisas sobre a imaginação criativa, apresenta o gráfico da curva do desenvolvimento da imaginação FIGURA 1⁴² para explicar o desenvolvimento da imaginação infantil até a vida adulta.

FIGURA 1 – CURVA DO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DE RIBOT



FONTE: RIBOT (1900)

LEGENDA⁴³

- IM - Primeiro período de desenvolvimento da imaginação
- RX - Primeiro período de desenvolvimento do raciocínio ou inteligência
- MX - Fase crítica de desenvolvimento
- MN - Desenvolvimento da imaginação posterior à fase crítica
- XO - Desenvolvimento do raciocínio ou inteligência posterior à fase crítica
- MN' - Declínio da imaginação

A principal lei do desenvolvimento da imaginação está representada nessa curva e se enuncia assim:

⁴² Vigotski (2014) aponta que a linha da imaginação e do raciocínio ou inteligência coincidem, porém o desenho realizado por ele e presente na página 38 de seu livro *Imaginação e Criatividade na infância* não mostrava isso. Por essa razão, pesquisou-se a obra original de Ribot (1900) e as reflexões de Prestes (2014) para esclarecer o porquê de no gráfico de Vigotski essa coincidência não aparecer. Verificou-se que os desenhos são um pouco diferentes. Segundo Prestes (2014), é possível que Vigotski não tenha realizado o gráfico com muita preocupação com o original. Talvez o tenha feito de memória, o que era uma característica dele, ou ainda, que Vigotski tivesse pouca habilidade para o desenho. Nesse sentido, comparou-se o texto original de Ribot com o de Vigotski e optou-se por utilizar o gráfico original (de Ribot) ao qual Vigotski se referenciou.

⁴³ A legenda foi construída pela autora deste estudo, pois não existem na obra de referência. Informações complementares: as letras maiúsculas presentes no gráfico são formas de representação de pontos em uma linha.

a imaginação, ao longo do seu desenvolvimento, passa por dois períodos separados por uma fase crítica. A curva IM representa o desenvolvimento do primeiro período. Eleva-se bruscamente e depois, durante bastante tempo, mantém-se no nível atingido. A linha RO, tracejada, representa o percurso do desenvolvimento da inteligência ou do raciocínio. Esse desenvolvimento começa, como se pode ver na figura, mais tarde e aumenta mais lentamente, porque requer um grande acúmulo de experiências e uma complexidade maior na sua elaboração. É só no ponto M que as duas linhas da imaginação e do desenvolvimento da inteligência coincidem” (VIGOTSKI, 2014, p. 37).

O desenvolvimento da capacidade imaginativa e das fantasias infantis está representada na FIGURA 1 do lado esquerdo, que é a curva IM. Pode-se notar a diferença entre o desenvolvimento da imaginação e da inteligência (curva RX) e que há certa independência entre ambos.

Embora a criança consiga imaginar menos que os adultos, ela “[...] acredita mais nos produtos da sua imaginação e controla-os menos” (VIGOTSKI, 2014, p.38), portanto não se autocensura e, em função disto, aceita muito mais como verdadeiros os frutos desse processo. Por essa razão, há a ideia errônea de que as ideias infantis fantasiosas são maiores que as do adulto. Porém, não só os elementos que edificam a imaginação são mais carentes na criança que no adulto, como a diversidade e as chances de associação desses elementos também. Segundo Vigotski (2014), é possível que a origem emocional da criança se apresente tão vigorosamente como no adulto. No entanto, a qualidade dos elementos e suas associações se enriquecem mais demoradamente.

A partir do momento do encontro das duas curvas, a da imaginação e a do pensamento no ponto M, o desenvolvimento posterior da imaginação segue, como mostra a linha MN, sensivelmente paralelo à linha do desenvolvimento do pensamento XO. A divergência típica da idade infantil desaparece; a imaginação estreitamente associada ao pensamento segue agora com ele no mesmo passo (VIGOTSKI, 2014, p. 39).

Segundo Ribot (citado por VIGOTSKI, 2014), a imaginação e o pensamento estão um diante do outro como forças que competem entre si. A imaginação passa a ser mais elaborada, embora que, por meio de uma alteração prévia, ajuste-se a condições racionais, afastando-se da imaginação pura. Também pode acontecer a diminuição ou a interrupção da imaginação, que na FIGURA 1 está representada pela curva MN1, devido a outra variante. Ribot afirma que a diminuição da imaginação criativa é mais comum. Ele considera que essa redução acontece em geral com a maior parte das pessoas, pois se envolvem com o cotidiano, abdicando de sonhos, de

amores, entre outros. Isso não significa que a imaginação desaparece por completo, mas passa a ser eventual. As pessoas extremamente criativas seriam a exceção para a redução.

Para entender melhor todo o processo criativo na infância, que aqui nos interessa, é necessário compreender a essência da fase MX no período de passagem entre essa fase para a vida adulta. Acontece uma intensa modificação da imaginação, que deixa de ser subjetiva e se torna objetiva. Isso se deve às transformações fisiológicas do organismo e do cérebro adulto. E “no plano psicológico é devido ao antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos de raciocínio” (RIBOT citado por VIGOTSKI, 2014, p. 40).

A idade de transição, que é reconhecida por atitudes contraditórias e por situações polarizadas, é nominada por idade crítica ou transitória. Nessa etapa de transformações, o organismo não está estável como o do adulto, e o equilíbrio psicológico é rompido. Assim sendo, a ruptura e a superação na procura de um novo equilíbrio são as características da imaginação nesse período e a atividade imaginativa como se apresentava na infância se modifica. No que se refere às possibilidades musicais, pode-se observar, por exemplo, a criança que cantarola para si mesma melodias conhecidas ou não. Essa atividade imaginativa no adolescente declina e se manifesta, em alguns, progressivamente de outras formas, principalmente quando impelido por condições externas, como aulas de instrumentos musicais, buscas na internet de tutoriais de ensino de instrumentos, de partituras, tablaturas, canto no *Smule*⁴⁴, aprende a tocar piano no *Simply Piano*⁴⁵, entre outras possibilidades. Nesse processo de desenvolvimento, o adolescente passa a ser mais crítico com sua produção musical, em que seus experimentos sonoros e musicais não lhe satisfazem tão facilmente, muitas vezes acabam abandonando a atividade. Nesse

⁴⁴ *Smule* é um aplicativo para tablet e aparelho celular, que possibilita cantar e criar música com outras pessoas de qualquer parte do mundo. Também, pode-se fazer solos, duetos no karaokê inclusive com artistas famosos, além de cantar à capela, solo ou com um grupo. Esse aplicativo viabiliza o uso de filtros de áudio e filtros de vídeo enquanto a pessoa canta.

⁴⁵ *Simply Piano* é um aplicativo para tablet e aparelho celular, que ensina a tocar piano ou teclado acústico/MIDI. O nível de ensino é graduado progressivamente com repertório diverso. Os conceitos musicais são básicos e possibilita tocar com duas mãos. É possível utilizar um piano virtual em seu aparelho eletrônico ou colocá-lo sobre piano ou teclado acústico/MIDI e tocar; o aplicativo reconhece imediatamente o que está sendo executado e envia comentários instantâneos para melhorar a habilidade na execução musical.

sentido, verifica-se a fase crítica no ápice da imaginação e das transformações pela qual passa.

Vigotski (2014) evidencia dois tipos de imaginação que surgem e se diferenciam gradualmente nessa etapa da vida. Eles são: a imaginação plástica e a imaginação emocional, exterior ou interior. Ambos os tipos têm como principal particularidade o material com o qual são elaborados e as normas para sua construção. As impressões exteriores oferecem as informações para a imaginação plástica, que se elabora com base nos elementos capturados do meio exterior, podendo também ser nominada como objetiva. Já os elementos interiores constroem a imaginação emocional, que também é denominada de subjetiva. A imaginação plástica pode ser observada em composições musicais de jovens que se utilizam de sonoridades do contexto musical a que estão acostumados a ouvir. Eles se apropriam desses elementos para novas criações musicais. Quanto à imaginação emocional, pode-se relacionar com composições musicais realizadas com elementos musicais relacionados à memória afetiva, como o uso de tonalidades⁴⁶ menores relacionadas à tristeza, ou ainda, certo motivo⁴⁷ musical que pode ser associado à vivência amorosa e que recebe nova estrutura musical em uma nova composição.

Outro aspecto ressaltado pelo teórico é que a imaginação pode tanto aproximar como se distanciar da realidade. Vigotski (2014) explica essa situação com as grandes hipóteses que dão origem às grandes teorias como resultantes da imaginação. Ele exemplifica com Pascal, o qual apontou que:

A imaginação conduz o cientista crédulo deixar de lado os raciocínios e as observações e a tomar suas fantasias por verdades comprovadas; a imaginação desvia-nos da realidade com suas admiráveis mentiras, ela, segundo a expressão acertada de Malebranche é a criança travessa que desarruma a casa (PASCAL citado VIGOTSKI, 2014, p. 42).

Segundo o estudioso, em especial no período da transição, é fácil contentar-se com a imaginação, pois a fuga para o mundo imaginário pode deslocar seus interesses e esforços da realidade. Vigotski (2014) diz que alguns autores entendem

⁴⁶ Tonalidade é o “termo que designa a série de relações entre notas, em que uma em particular, a ‘tônica’, é central. (GROVE, 1994, p. 953).

⁴⁷ Motivo é uma “ideia musical muito curta, podendo ser melódica, harmônica ou rítmica, ou as três simultaneamente. Independente de seu tamanho, é encarado como a menor subdivisão com identidade própria de um tema ou frase” (GROVE, 1994, p. 624).

que as características dessa etapa da vida são a imaginação aguçada simultânea à alienação do que é real. Por isso, consideram essas manifestações a face sombria da idade.

Com base no exposto, Vigotski (2014) questiona se a atividade criativa está relacionada ao talento. Expõe a ideia de muitos, de que a criatividade é um atributo de poucas pessoas, que devem se dedicar em desenvolvê-la e que podem ser as escolhidas para criar. O teórico discorda desse posicionamento, pois compreende a criação como uma função psicológica, e completa afirmando que “a criatividade é um atributo de todos, em maior ou menor grau, e que ela é companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2014, p. 43).

Vigotski (2014) aponta que as crianças-prodígio (*wunderkinder*), que apresentam muito cedo um crescimento e amadurecimento em determinada área, não são comuns. Na cultura russa são mais frequentes na música que nas demais atividades artísticas, exemplificando com crianças com idade em torno de 6-7 anos que regem orquestras, tocam obras muito difíceis. Também estabeleceu relação entre o desenvolvimento fantástico e precoce com patologias. Na atualidade pode-se exemplificar com Derek Paravicini⁴⁸, que nasceu com prematuridade extrema. O rapaz é cego, com deficiência intelectual e autista. Derek é um extraordinário pianista e realizou seu primeiro concerto aos nove anos de idade. Casos como Derek não são comuns.

Treffert (2009) afirma que, qualquer que seja a fantástica habilidade savant⁴⁹, ela está ligada à memória. Esse estudioso explica que basta ouvir uma vez uma obra, que o savant musical é capaz de tocá-la. Mais raros ainda, alguns savants musicais são capazes de improvisar e criar, como Leslie Lemke.

Vigotski (2014) aponta como uma regra sobre as crianças-prodígio, que desde muito cedo apresentam um desenvolvimento e uma rápida maturidade em determinada área, sendo muito frequentes na música. Caso essas crianças tivessem o desenvolvimento típico das demais, deveriam superar “[...] todos os gênios

⁴⁸ Trecho da obra Voo do Besouro de Rimsky Korsakov, executada por Derek Paravicini. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=01E2-Y9w-W0>>. Acesso em: 02/06/2018.

⁴⁹ Ellen Winner, estudiosa da cognição nas artes, esclarece que savants são pessoas com grande atraso no desenvolvimento intelectual (QI entre 40 e 70), podendo ser autistas ou possuírem alguns indicativos de autismo. Normalmente se destacam em artes visuais, música e matemática. As habilidades aparecem precocemente e são independentes na sua aprendizagem, porém podem apresentar déficits em outras áreas, como a linguagem. A condição savant é ocasionada por lesões do lado esquerdo do cérebro (WINNER, 1999).

conhecidos da história da humanidade” (VIGOTSKI, 2014, p. 43). Porém, conforme vão se desenvolvendo não criam uma obra significativa para a História. Vigotski (2014) cita como exemplos das exceções: Mozart, Mendelssohn, Handel, Hayden, entre outros, que foram crianças que mantiveram sua genialidade na idade adulta.

4 A CRIAÇÃO MUSICAL E OS ASPECTOS COGNITIVOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

[...] a principal conclusão que se pode tirar da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia limitar-se a um passo (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Lev Semenovich Vigotski (1866 – 1934) estudou como a criança aprende e se desenvolve em no contexto russo no seu curto período de vida, porém foi intenso e produtivo. Embora não tenha pesquisado a educação musical, muitos estudiosos dessa área têm se debruçado em suas obras.

No Brasil, cita-se alguns estudos recentes, Parizzi (2015), que se apoiou na teoria histórico-cultural de Vigotski para afirmar que a capacidade humana de criar se desenvolve por meio do seu contato com a cultura, pela vivência de diferentes experiências e estabelecendo relações com novos conhecimentos. Gonçalves (2017), que objetivou compreender a educação musical com base nos princípios da mesma teoria que Parizzi. Já Madalozzo (2019) estudou o envolvimento musical das crianças de cinco anos na musicalização infantil e apoiou-se no conceito de zona de desenvolvimento eminente de Vigotski para abordar a aprendizagem musical na interação com outras pessoas.

Oliveira (2020) estudou a forma que ambientes educativos em música podem ser ordenados, com foco nas vivências sonoras de crianças, tendo como referencial a teoria histórico-cultural de Vigotski. Pederiva e Rezende (2020) lançaram o livro “Educação Musical: olhares a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski”, que aborda a importância do olhar para a diversidade musical, por meio de vivências com o mundo sonoro, com o objetivo de entender as possibilidades educativas da atividade musical e considerando que todas as pessoas são musicais e têm o direito ao desenvolvimento de suas musicalidades, de se expressar e criar musicalmente.

Essa diversidade de interesses na teoria vigotskiana observados nos exemplos citados está longe de se esgotar, ressaltando-se no que diz respeito às pessoas com deficiência, pois ela pode contribuir muito no que se refere ao ensino da música.

A obra *Fundamentos de Defectologia*⁵⁰, que foi produzida por Vigotski no início do século XX, trata de um conjunto de textos que discorre sobre a deficiência compreendendo o desenvolvimento, as características das pessoas que as possuem e como se deve orientar o processo de ensino. O foco da obra é a compreensão qualitativa do comportamento da pessoa com deficiência, como ela se relaciona com o meio, com as suas dificuldades e as soluções que encontra para resolvê-las.

Nessa obra, Vigotski (1997 cita KRÜNEGEL, 1926) aponta que os métodos psicológicos de investigação da deficiência intelectual daquela época tinham como base a avaliação quantitativa⁵¹ do desenvolvimento infantil, que determinavam o grau da deficiência do intelecto, porém não apresentavam as características da deficiência, nem as consequências delas na personalidade da pessoa.

A obra *Fundamentos de Defectologia* é relevante, porque aborda a deficiência por meio do “[...] experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1997, p. 11, tradução nossa). Nessa perspectiva, a obra mantém-se atual no que se refere à deficiência intelectual, pois o enfoque qualitativo também é preconizado pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)⁵², além de ser orientado na legislação brasileira⁵³.

Com base nesses estudos, nos que se referem à criatividade e imaginação da criança e nos que tratam da aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski, aqui se tecem reflexões sobre os aspectos cognitivos da deficiência intelectual e os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar, buscando compreender seu funcionamento, abordando a aprendizagem e o

⁵⁰ O termo “defectologia” corresponde à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu sua obra. Na atualidade, utiliza-se deficiência.

⁵¹ Os métodos de investigação pedagógica referidos são a escala métrica de A. Binet e o perfil de G. I. Rossolino, que se baseiam na concepção de avaliar a deficiência de maneira quantitativa.

⁵² A *American Association on Intellectual and Development Disabilities* (AAIDD) é uma entidade que viabiliza políticas progressivas, pesquisas, práticas efetivas referentes aos direitos humanos universais para pessoas com deficiência intelectual e de desenvolvimento. Site oficial. Disponível em: <<https://www.aaid.org/about-aaid/mission>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

⁵³ No Artigo 2.º da Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. No § 1.º aponta que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial.

desenvolvimento relativos às peculiaridades que interferem nos processos criativos musicais.

Vigotski (2010) aponta que há dois níveis de desenvolvimento da criança, que permitem compreender o vínculo existente entre o desenvolvimento e o que a criança pode aprender. O nível de desenvolvimento atual,⁵⁴ que é o primeiro, apresenta o estágio de desenvolvimento das funções mentais, com configuração resultante de etapas já finalizadas. Esse nível apresenta a autonomia da criança, o que pode realizar sem a ajuda de seus pares e/ou adultos. O segundo nível é a zona de desenvolvimento imediato⁵⁵, que é o estágio em que a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de outros mais experientes. Esse nível de desenvolvimento pode indicar o que a criança irá desenvolver com autonomia no futuro (VIGOTSKI, 2010).

O entendimento dos dois níveis de desenvolvimento da criança é relevante, pois aprendizagem e desenvolvimento musical oportunizam novos elementos e recursos musicais, além do aprimoramento das habilidades musicais para excitar os processos criativos.

Na perspectiva aqui exposta considera-se que o desenvolvimento da criança com deficiência acontece de maneira peculiar e diferente da criança sem deficiência, não significando que é menos desenvolvida. Necessita-se compreender como a deficiência orgânica interfere no desenvolvimento e na personalidade delas, pois o que as diferencia é a especificidade da estrutura orgânica e psicológica e de como se desenvolvem (VYGOTSKI, 1997). Isso posto, pode-se afirmar que o professor de música, ao planejar os encaminhamentos pedagógicos musicais condutivos para a criação musical no contexto escolar, deve observar quais as particularidades de seu estudante, qual é o seu funcionamento orgânico e psicológico, sem se fixar nos argumentos negativos da incapacidade que a deficiência acarreta.

Vigotski (1997) afirma que a deficiência de algum órgão desempenha duplo papel no desenvolvimento e na personalidade da criança, pois, por criar dificuldades, estimula-a para elaborar compensações. Stern (1921 citado por VYGOTSKI, 1997)

⁵⁴ O termo “nível de desenvolvimento atual” é utilizado na tradução da obra de Vigotski do russo para língua portuguesa realizada por Paulo Bezerra e por Prestes (2010). Os tradutores que o fizeram das obras em outras línguas (espanhol e inglês) utilizam o termo “nível de desenvolvimento real”.

⁵⁵ O termo “nível de desenvolvimento imediato” é utilizado na tradução da obra de Vigotski do russo para língua portuguesa realizada por Paulo Bezerra. Os tradutores que o fizeram das obras em outras línguas (espanhol e inglês) utilizam o termo “nível de desenvolvimento proximal”. Prestes (2010) se utiliza do termo “nível de desenvolvimento eminente”.

esclarece e elucida essa afirmação com o aumento compensatório da capacidade de diferenciação tátil de um cego, devido ao aumento da excitabilidade nervosa, que acontece em função da observação das diferenças e a reflexão sobre elas. Stern (1921 citado por VYGOTSKI, 1997) esclarece que o efeito compensatório também acontece no campo das funções psíquicas, em que uma capacidade é compensada em parte, ou por completo, com o acentuado desenvolvimento de outra.

Pode-se dizer, com base em Lipps (1907 citado por VYGOTSKI, 1997), que quando uma ação psíquica se interrompe ou se inibe, há o aumento de energia psíquica que pode levar à superação, com o surgimento de novos processos. Adler (1927 citado por VYGOTSKI, 1997) acrescenta que o sistema nervoso central e o aparato psíquico do ser humano buscam compensar o funcionamento de um órgão que não consegue desempenhar inteiramente suas funções, seja por deficiência funcional ou morfológica. Dessa forma, a deficiência é o que impulsiona o desenvolvimento psíquico.

Entretanto, nem sempre o processo de compensação ocorre com êxito, pois depende das particularidades e dos limites de cada pessoa. Porém, independente do desenlace do processo compensatório, o desenvolvimento comprometido por uma deficiência consiste em um processo, tanto orgânico quanto psicológico, que gera e molda a personalidade da criança. A reestruturação de todas as funções de adaptação, a formação de novos processos que foram reorganizados, sejam eles substitutivos, ou niveladores, que se originaram da deficiência e que ainda podem conduzir o desenvolvimento por novos caminhos são o alicerce para o desenvolvimento da personalidade da criança (VYGOTSKI, 1997).

No que diz respeito à educação musical baseando-se nas considerações de Stern (1921 citado por VYGOTSKI, 1997), pode-se exemplificar a compensação na dificuldade em memorizar, que é uma característica da pessoa com deficiência intelectual e importante para a criação musical, pois possibilita a lembrança de experiências anteriores, que são os elementos que embasam os processos criativos, conforme citado no capítulo anterior. A dificuldade em memorizar pode ser compensada em parte pela observação e pela imitação.

O professor de música, que tem entre seus objetivos o desenvolvimento da poética pessoal⁵⁶ e da criatividade de seus estudantes com deficiência intelectual na perspectiva vigotskiana, deve estar atento às particularidades psíquicas de cada um deles, para que os encaminhamentos pedagógico-musicais, os recursos e as estratégias incitem suas funções psíquicas, de modo que o efeito compensatório seja estimulado, se necessário. Ao considerar a dificuldade em memorizar, que é uma das características da pessoa com deficiência intelectual como já apresentado, deve-se pensar em encaminhamentos que a orientem a observar, imitar e mostrar as possibilidades do uso de seus próprios recursos psíquicos, para as suas descobertas nas suas experimentações sonoras e musicais. É possível que a memória seja uma barreira nos processos criativos musicais e as ações do professor de música podem contribuir para sua superação.

O desenvolvimento da criança com deficiência tem limites, porém da compensação no processo de desenvolvimento dessa criança originam-se novas funções, que representam a reação da sua personalidade perante a deficiência. O efeito compensatório, enquanto reação da personalidade à deficiência, oportuniza novos processos indiretos de desenvolvimento que “[...] substitui, reestrutura, nivela as funções psicológicas” (VYGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa). A deficiência não é perceptível diretamente pela criança, pois o que ela sente são as dificuldades por ela ocasionadas.

As funções psicológicas aqui referidas são também denominadas de funções psíquicas. Diferenciam-se em funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. Essas referem-se às funções mentais que configuram o comportamento consciente do ser humano, que são: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato. As funções psicológicas elementares referem-se a comportamentos de origem biológica, presentes no ser humano e nos animais, como:

⁵⁶ Entende-se por poética pessoal nesse contexto, a forma própria de cada pessoa sentir e fazer música, seja executando ou criando e compondo. A poética pessoal é construída pelas experiências estéticas.

ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre acontecimentos (MAIOR e WANDERLEY, 2016).

O pertencimento da criança com deficiência a determinados grupos sociais pode ter reflexos particulares no seu desenvolvimento, como, por exemplo: a mobilização da família para estimular o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual por meio de terapias diversas, a adequação de estratégias de ensino e currículo no ambiente escolar inclusivo, entre outras. É possível que essas ações conduzam à adaptação da criança ao seu meio, sua aprendizagem e ao desenvolvimento, sem significar que está “curada” da deficiência e que seu desenvolvimento está acontecendo como o das crianças sem deficiência.

Todo o empenho e envolvimento positivo dos grupos sociais em que a criança está inserida contribuem para seu desenvolvimento intelectual e psicológico. Entretanto, certas ações desses grupos podem conduzir para caminhos que marcam de maneira negativa o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, como a negligência nos atendimentos psicopedagógicos, ou atendimentos inadequados para as especificidades da criança, ou ainda a privação do contato com crianças sem deficiência em ambientes diversos, o uso das mesmas estratégias de ensino para todas as crianças (com e sem deficiência intelectual), a falta de estímulos, entre outras situações.

O professor de música que tem uma criança com deficiência intelectual entre seus alunos pode imprimir importantes marcas em seu desenvolvimento e criatividade musical, quando compreende e busca identificar as suas particularidades. Assim pode planejar seus encaminhamentos pedagógico-musicais e, se necessário, adaptá-los com estratégias e recursos que corroborem com seus objetivos, instigando o fazer e a criação musical. Além da observação atenta do aluno com deficiência, o professor necessita ter uma postura de acolhimento para a diferença, estudar e pesquisar para encontrar caminhos que promovam o relacionamento entre os alunos com base no respeito e também para conhecer a dinâmica que a deficiência possui, sem o intuito de conhecer o diagnóstico objetivando a rotulação que justifique as dificuldades de avanço da criança, mas para conhecê-la e melhor poder trabalhar com ela. Certamente, o aprofundamento na pedagogia musical e na psicologia em muito contribuem.

O desenvolvimento de uma criança se dá no plano natural relacionado à maturidade orgânica e no plano cultural do meio em que vive. Ambos os planos

coincidem e se fundem, as modificações ocasionadas pelo desenvolvimento se interpenetram mutuamente. Como abordado por Vigotski (1997, p. 26), “Na medida em que o desenvolvimento orgânico é realizado em um ambiente cultural, ele é transformado em processo biológico historicamente condicionado”.

Pode-se exemplificar a fusão dos dois planos com o desenvolvimento da linguagem, pois é natural em função do desenvolvimento biológico do aparelho fonador e cultural, porque a criança aprende a falar inicialmente interagindo com seus cuidadores, e sua linguagem se amplia por meio de suas relações com os diferentes meios culturais em que está inserida, além do contato com diferentes mídias, como a televisão.

A fusão dos dois planos de desenvolvimento (natural e cultural) não é observável na criança com deficiência intelectual, podendo haver divergências variáveis em ambos por razões orgânicas (VYGOTSKI, 1997).

Segundo Vigotski (1997), a cultura da humanidade desenvolveu-se com base na manutenção estável do tipo biológico. Por essa razão foi que utensílios, ferramentas, materiais diversos, construções, instituições se constituíram para uma organização humana psicofisiológica sem deficiência. O uso de todo esse aparato cultural pelo homem prevê que ele possua intelecto e órgãos com boa funcionalidade. Pode-se fazer a analogia com o desenvolvimento da criança em seu meio cultural. Ela terá vocabulário razoável para formação de frases na sua língua materna em torno dos dois anos, caso seu cérebro e aparelho fonador se desenvolvam dentro do padrão da “normalidade”. Em outro estágio superior de desenvolvimento de seu intelecto, compreenderá o sistema decimal e realizará operações matemáticas. O desenvolvimento orgânico é a causa da gradativa sucessão do processo de inserção da criança no mundo historicamente construído.

No desenvolvimento musical dos bebês, observa-se que eles vocalizam e interagem com as mães, ou outros cuidadores, em uma espécie de “conversa”, em que cada um sabe sua vez, respondendo sempre com o mesmo padrão rítmico (ILARI, 2009 cita TREVARTEN e AITKEN, 2001). Nos primeiros anos de vida cantam partes de canções, para depois cantá-las inteiras, às vezes misturando partes de uma com outra, ou ainda substituindo palavras que não conseguem pronunciar (ILARI, 2009, cita DAVIDSON, 1994). Essas situações são possíveis se o aparelho auditivo, o fonador e o intelecto estiverem se desenvolvendo sem graves intercorrências, não

possuírem defeitos morfológicos e os bebês estiverem em interação com outras pessoas. Esses são exemplos da fusão desenvolvimento natural e cultural na música.

Quando algum órgão apresenta algum defeito, que cause a perda de funções, a insuficiência ou deterioração, o desenvolvimento biológico se dá com base em novas reestruturações, que são diferentes do desenvolvimento típico. Nesse sentido, a inserção da criança com deficiência na cultura que não está adaptada para sua constituição e sim para o desenvolvimento típico se dará de maneira diferente da criança sem deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Cabe refletir sobre a criança com deficiência intelectual que possui limites em seu desenvolvimento natural. Torna-se necessária a criação de recursos e estratégias particulares para o desenvolvimento dessa criança, pois ela amplia as suas diferentes formas de compreender o mundo no decorrer do seu processo de desenvolvimento, sem desvincular o desenvolvimento natural da educação.

O comportamento humano é contemplado pelas condições biológicas e sociais do crescimento humano. As reações inatas são fundamentadas no fator biológico, que impõe limites ao organismo e dele se requisita um sistema de reações adquiridas. Aqui percebe-se a evidência de que o meio onde o organismo cresce e se desenvolve determina as especificidades desse novo sistema de reações. Nesse sentido, pode-se afirmar que toda a educação é de natureza social (VIGOTSKI, 2010).

A experiência pessoal é a que educa, pois modifica as reações inatas e oportuniza a formação de novas. Com base nisso, Vigotski (2010) aponta que, do ponto de vista do processo educacional, a experiência do estudante é o que realmente educa e o teórico refuta os sistemas educacionais que reduzem o processo educacional e da aprendizagem “[...] à prescrição passiva e ensinamentos do mestre pelo aluno” (VIGOTSKI, 2010, p. 64). A atividade pessoal do estudante é o alicerce do processo educacional e o professor é orientador dessa atividade.

Com base no exposto, os métodos ativos de educação musical, tanto da primeira como da segunda geração, além das proposições para o ensino criativo na música apresentados no capítulo 3 desta pesquisa, vão ao encontro das ideias vigotskianas, que apontam que a aprendizagem do estudante por meio da sua atividade pessoal, tendo o professor como orientador do processo educacional e organizador do meio, acontece de maneira mais eficaz.

Nessa perspectiva, o professor de música promove a aprendizagem e incita a criação de seus alunos com base em estruturas que provoquem a atividade musical ativa, não mecanicista e simplesmente reprodutora.

No que se refere aos instrumentos psicológicos, Vigotski (2004) esclarece que são assim chamados por analogia com a técnica das ferramentas de trabalho. Esses instrumentos surgem no comportamento humano para o domínio dos próprios processos psíquicos. Os instrumentos psicológicos são “[...] criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio da natureza” (VIGOTSKI, 2004, p. 92). Pode-se exemplificar como instrumentos psicológicos e seus sistemas: a linguagem, as diferentes formas de calcular, os mapas, os gráficos, como também a linguagem musical, as diferentes formas de notação, as obras musicais, os recursos de memorização, as partituras, entre outros.

Leontiev⁵⁷ esclarece a ideia de Vigotski de que os processos mentais podem ser diferenciados em dois níveis, sendo que “[...] o primeiro é a mente em si mesma; o segundo é a mente (o processo mental) armada com instrumentos e meios auxiliares” (LEONTIEV, 1979, p. 11). Leontiev completa o esclarecimento sobre os níveis dos processos mentais com a analogia dos dois níveis da atividade prática, sendo que o “[...] primeiro é a mão ‘crua’, o segundo a mão armada com instrumentos e meios auxiliares” (LEONTIEV, 1979, p.11) e destaca a relevância do segundo nível, o do instrumento, tanto no âmbito da atividade prática quanto da atividade mental. Vigotski denominou o primeiro nível de processos mentais naturais e o segundo nível de processos mentais culturais, sendo que Leontiev esclarece que o processo natural mediado por instrumentos e meios auxiliares é um processo cultural.

Cabe reafirmar que para Vigotski (2011) tudo o que é cultural é social. O teórico esclarece afirmando que “A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem. Por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do

⁵⁷ Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) psicólogo russo, que trabalhou com Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934) e Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977) no período de 1924 a 1930. Juntos formularam as bases da Psicologia Histórico-Cultural.

desenvolvimento” (p. 864). Vigotski (2011) aponta que o signo⁵⁸ fora do organismo, bem como o instrumento, não integra a pessoa e se constitui em síntese num elemento da sociedade ou num ambiente social. Nesse sentido, pode-se direcionar as reflexões para os educadores musicais, que devem considerar as possibilidades e o funcionamento dos processos mentais naturais e dos processos mentais culturais, envolvidos na criação musical da criança com deficiência intelectual. Isso porque possibilitará compreender como é o funcionamento da mente em si e como acontece a mediação por instrumentos e meios auxiliares.

Ao avançar sobre essas ponderações, aqui esclarece-se a mediação por instrumentos mediante a dificuldade ou ausência do pensamento abstrato, que segundo Vigotski (1997) é um dos indícios da deficiência intelectual e pode ser um obstáculo para os processos criativos musicais. Na perspectiva vigotskiana, deve-se direcionar todos os esforços para identificar e superar a deficiência, onde for maior o obstáculo. Nesse caso, o professor de música deve oportunizar experiências estéticas musicais associadas a recursos e estratégias que contribuam para o desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno com deficiência intelectual. Esclarece-se essa ideia com uma proposta de interferência no andamento^{59 60} em uma canção de que goste. Sendo o andamento, um elemento da música que se refere ao conceito de pulso⁶¹, tempo, à duração do som, que não são palpáveis nem visíveis, podendo-se considerá-lo abstrato, sugere-se que o professor se utilize de instrumentos que auxiliem na resolução da proposta. Pode-se demonstrar com o uso da “partitura de palitos”⁶². Louro (2018) propõe o jogo Desafios com Pinos⁶³. O material do jogo consiste em uma

⁵⁸ Pode-se exemplificar como signo a linguagem escrita conforme esclarece Luria (1988) citado por Ripper (1993), apontando a sua relevância para a “[...] mediação na internalização das funções mentais superiores” (p. 25).

⁵⁹ Andamento é a indicação da velocidade que se imprime à execução de um trecho musical” (MED, 1996, p. 187). Romanelli (2012) esclarece que o andamento determina as variações no pulso da música.

⁶⁰ A interferência no andamento de uma música conhecida é uma das propostas de encaminhamentos metodológicos indicadas para a criação musical no contexto escolar.

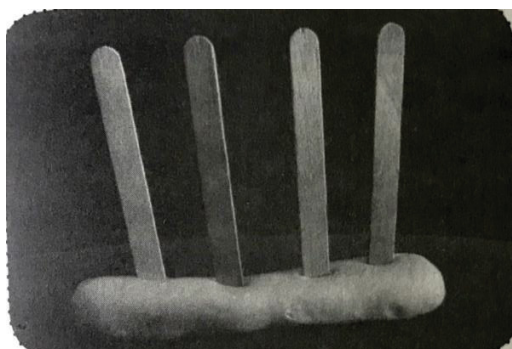
⁶¹ Romanelli (2012) explica que pulso da música é um elemento musical, que tem como característica a marcação regular. Exemplifica com certa obra musical, que se inicia lentamente e progressivamente acelera, finalizando com um pulso rápido, ou ainda, que certa música pode ter um andamento lento, ou rápido.

⁶² Partitura de palitos é a expressão utilizada por Louro (2018) para designar o material concreto composto por base sólida e palitos de sorvete, quando utilizado para leitura musical em analogia à partitura com notação tradicional.

⁶³ O jogo Desafio dos Pinos tem como objetivos musicais além do já citado, “[...] o princípio da leitura musical, a discriminação de timbres, a noção de som e pausa, as notas musicais em sequência, bem como os intervalos” (LOURO, 2018, p. 148). Entre objetivos extramusicais se encontra a possibilidade

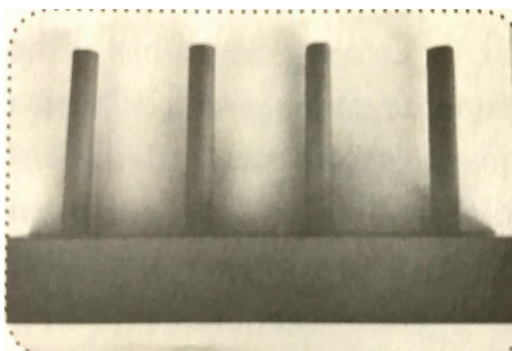
base de material firme (massa de modelar – FIGURA 2⁶⁴ ou de madeira – FIGURA 3⁶⁵) com quatro pinos alinhados (palito de sorvete ou pedaços de madeira cilíndrica).

FIGURA 2 – BASE DE MASSA DE MODELAR



FONTE: LOURO (2018)

FIGURA 3 – BASE DE MADEIRA



FONTE: LOURO (2018)

Inicia-se com a leitura de sons e pausas. O participante do jogo lê da esquerda para a direita os pinos, com a orientação do professor que os aponta. Considera-se um pulso para cada pino. É interessante colocar várias bases enfileiradas (FIGURA 4⁶⁶).

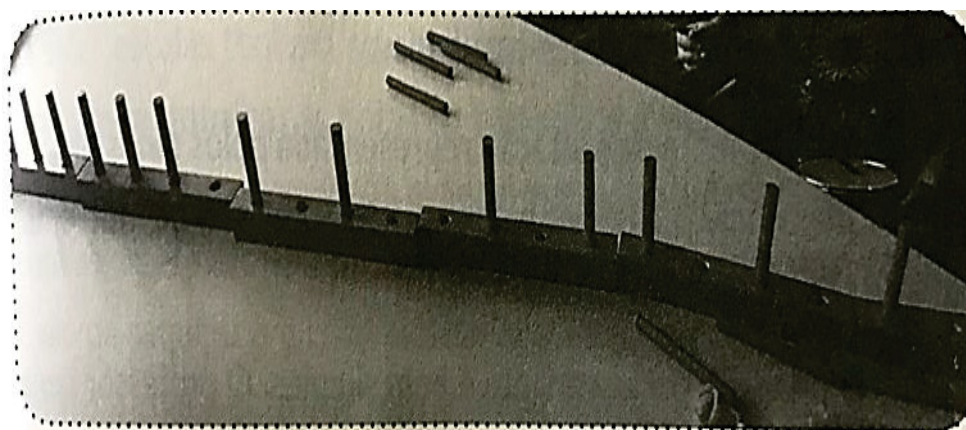
de trabalhar com: “[...] discriminação auditiva (processamento auditivo), sequencição, atenção, associação audiovisual; direcionamento da leitura (esquerda para a direita), abstração” (LOURO, 2018, p. 148).

⁶⁴ LOURO, Viviane. Base de massinha e pinos de palitos de sorvete. Imagem do livro Jogos e atividades para educação musical inclusiva da autora da foto, p&b, p. 149. São Paulo: Editora Som: 2018.

⁶⁵ LOURO, Viviane. Base de madeira e pinos igualmente de madeira. Imagem do livro Jogos e atividades para educação musical inclusiva da autora da foto, p&b, p. 149. São Paulo: Editora Som: 2018.

⁶⁶ LOURO, Viviane. Sequência para o desafio dos pinos. Imagem do livro Jogos e atividades para educação musical inclusiva da autora da foto, p&b, p. 149. São Paulo: Editora Som: 2018.

FIGURA 4 – BASES ENFILEIRADAS



FONTE: LOURO (2018)

Pode-se fazer a sequência com os pinos (sons) e remover algum deles, deixando o orifício (pausa). Os participantes também podem fazer a leitura sem a orientação do professor. Em seguida, marca-se o pulso, colocando a mão sobre o pino, de uma música executada, e/ou cantada pelos participantes, ou de uma música tocada em aparelho de som. Numa próxima etapa, o professor apoia a mão sobre o pino, ou o aponta, e os participantes tocam instrumentos musicais membranófonos, enquanto leem a “partitura de palitos” e acompanham o pulso. Na continuidade do jogo, o professor pode propor a variação de andamentos contrastantes (*lento* e *allegro*⁶⁷), com menor variação de pulso (*moderatto* e *lento*, *moderatto* e *allegro*), com modificações de pulso em certos trechos da música (*accelerando*, *ritardando*). O material do jogo é muito versátil e pode-se utilizá-lo também para identificação do tempo forte do compasso, do tempo da pulsação em que foi tocado um instrumento musical, sequência dos nomes das notas musicais, identificação de intervalos melódicos, entre outras possibilidades.

A “partitura de palitos” é um instrumento psicológico que contribui para a compreensão do conceito de pulso, pausa, som e andamento. Não é um instrumento natural e sim cultural, que colabora para a construção de conceitos abstratos. Na concepção vigotskiana, a “partitura de palitos” utilizada no jogo não tem relação direta com os conceitos trabalhados, porém adquire a aceção de instrumento quando

⁶⁷ Os termos italianos *lento*, *allegro*, *moderatto*, *accelerando* e *ritardando* são utilizados para denominar a duração do tempo, que é indicado no início da música. Os compositores italianos do início do século XVIII foram os primeiros a empregá-los.

usado durante o jogo, porque possibilita o cumprimento da tarefa, que pelo caminho direto é bloqueada para a criança.

O exemplo acima corrobora com o entendimento da ideia de que o “[...] desenvolvimento como percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central do autor de que caminhos tortuosos são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VIGOTSKI, 2011, p. 863). Essa ideia é de grande relevância para as pessoas com deficiência, pois o desenvolvimento cultural possibilita compensar a deficiência.

No exemplo, o professor media as ações para a compreensão dos conceitos de som, pausa, pulso, andamento por meio de condutas e objetos concretos, fundamentadas em experiências individuais.

Segundo Leontiev

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores. (2004, p. 349)

As ações exteriores realizadas com objetos pela criança com a ajuda direta do professor podem conduzir para que ela realize sozinha na etapa seguinte. Essa mudança acontece progressivamente, ao seu tempo, conforme sua experiência. No estágio seguinte, as ações podem ou não ocorrer na esfera da linguagem, sem a necessidade dos objetos. A criança pode verbalizar suas ações antes e durante a execução da tarefa ou não. Por fim, no próximo estágio, “[...] a ação é transposta para o plano mental e sofre novas modificações até que adquire todos os traços característicos dos processos interiores do pensamento” (LEONTIEV, 2004, p. 350), sendo que mesmo neste estágio o adulto ainda tenha que corrigir e acompanhar as ações da criança. Leontiev verificou em experiências com crianças com deficiência intelectual, a necessidade de um tempo maior para cada etapa, sendo necessário muitas vezes retornar para as anteriores.

As ideias até aqui expostas contribuem para o entendimento de Vigotski (1997) de que o objetivo da escola consiste em superar a deficiência e não se adaptar a ela. Nesse sentido, pode-se dizer que os encaminhamentos pedagógico-musicais associados aos instrumentos e auxiliares em variadas experiências estéticas musicais

sob o acompanhamento e a mediação do professor, sempre que necessário, levando em conta as particularidades biológicas e intelectuais de cada pessoa, contribuem com a criação musical da criança com deficiência intelectual no contexto escolar.

A educação musical na escola, como já exposto, acontece por meio da diversidade de experiências estéticas musicais, considerando-as como todo o contato que a criança tem com a música por meio do ouvir, sentir, interagir, interpretar, executar, cantar, analisar, criar, entre outros.

A criança chega ao ambiente escolar com vasta vivência musical, experienciada na família e nos diferentes grupos sociais a que pertence (ILARI, 2009; ROMANELLI, 2009). Porém é na escola que as suas experiências estéticas musicais se fortalecem, pois alargam a sua relação com as produções musicais, possibilitando a ampliação do repertório, a experimentação, o estímulo para a criação, entre outras.

Nessa ótica, a criança deixa de ser somente ouvinte reprodutora e passa a ser produtora, pois é no contexto escolar que lhe são oportunizadas vivências técnicas musicais, de codificação e decodificação simbólica de registros de notação (tradicional, analógica), de imersão experimental das diferentes possibilidades de produção sonora instrumental, quando possível, ou com diferentes objetos sonoros, ampliação do repertório, apreciação, criação, reflexões e análise da diversidade musical existente, além da realizada no ambiente escolar.

Dessa forma, está se construindo o conhecimento musical em que, em todas as instâncias, o professor deve estar atento às formas que cada estudante aprende (com ou sem deficiência), sem esquecer que música é arte, emoção e sensibilidade.

Vigotski (2010) questionou a educação estética como meio para atingir resultados pedagógicos que não lhe competem, tendo como uma de suas funções a de ser uma estratégia educativa para o conhecimento, além da moral. Essa discussão ainda está presente na prática pedagógica da atualidade, que aqui se aborda justamente por se tratar do ensino da música por meio de experiências estéticas musicais.

Os apontamentos de Vigotski que dizem respeito à moral abordam a literatura infantil, em que é possível estabelecer analogias com algumas discussões sobre canções infantis. Segundo o autor, muitas bibliotecas infantis foram organizadas com “[...] livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura” (VIGOTSKI, 2014, p. 324). Nesse sentido, o que

se supunha é que a única coisa séria que a criança poderia usufruir da convivência com a arte literária seriam as ilustrações e as regras morais a elas relacionadas.

Evidente que em pleno século XXI essa relação da criança com a literatura e a arte mudou, o que é observável com a frequência de crianças em visitas a museus, salas expositivas, salas de concertos, bibliotecas, teatros, entre outros espaços culturais. Entretanto, algumas vezes também se percebe o monitoramento de conteúdos com a intenção de se ensinar o conteúdo moral.

Vigotski (2014) aponta que na literatura buscava-se direcionar a prática pedagógica para interpretações com argumentos dedutivos de algumas regras morais, destacando na obra seus elementos não artísticos. Dessa forma, desconsiderava-se o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações.

Além disso, o teórico indica a imposição de outros objetivos para o ensino de outras áreas de conhecimento alheios à educação estética, que também é outro equívoco, pois desvia-se do seu objeto de estudo, ou ainda, restringe-se a estética ao sentimento do agradável, reduzindo-a ao sentimento momentâneo de prazer que pode suscitar (VIGOTSKI, 2010).

Na educação musical, observa-se em alguns ambientes educacionais a intenção em modificar a letra de algumas canções tradicionais infantis para que sejam ideais para crianças, como também para ensinar os conteúdos de outras áreas do conhecimento. Ou ainda, em algumas escolas com estudantes cristãos em que essas instituições consideram inadequadas as canções que abordam temáticas da matriz religiosa afro-brasileira.

Essas colocações relacionadas à experiência estética musical no ambiente escolar indicam desvios dos próprios objetivos da educação musical e o próprio equívoco no conceito de estética e do belo, que podem restringir o acesso à diversidade musical produzida pela humanidade, limitando o processo educacional musical aos conteúdos e encaminhamentos tradicionais, como as da música erudita eurocêntrica.

Na concepção vigotskiana⁶⁸, educar esteticamente não se restringe ao estudo de fenômenos e acontecimentos musicais. A criança precisa ouvir música. Esse é o impulso básico. Além disso, é necessário estabelecer relações entre o seu fazer

⁶⁸ Vigotski estudou especificamente educação estética e a literatura. Porém, é pertinente e possível estabelecer relações do seu estudo à educação estética musical.

musical e a “[...] a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: o de criar ou de perceber.” (VIGOTSKI, 2010, p. 351). Essa perspectiva vai ao encontro do que é preconizado para o ensino da música na atualidade, pois envolve a fruição, a experimentação e execução, que se equivalem ao ensino da técnica nas palavras de Vigotski e à criação musical infantil.

Portanto, cabe ao professor de música, que tenha entre seus estudantes uma pessoa com deficiência intelectual e entre seus objetivos, o desenvolvimento da poética pessoal e a criação musical. Também deve estar atento ao planejamento das experiências estéticas musicais para que não desvie esforços com demandas que vão de encontro aos seus próprios objetivos.

5 MÉTODO

Nesta pesquisa em que se estudou os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar, optou-se pela investigação qualitativa com a abordagem de estudo de caso.

A pesquisa qualitativa baseia-se em um grupo de práticas interpretativas que dão visibilidade e proporcionam transformações ao mundo. As representações desse formato de pesquisa, que são notas de campo, entrevistas, conversas, imagens, entre outras, abrangem “[...] uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo” (DENZIN e LINCOLN, citado por CRESWELL, 2014, p. 49). Isso significa que se desenvolve o estudo em seus próprios contextos, para buscar compreender ou interpretar a acepção dos fenômenos atribuídos pelas pessoas.

Este estudo, em que a coleta dos dados aconteceu no próprio contexto, deu visibilidade ao objeto de estudo, permitindo compreendê-lo e interpretá-lo por meio das diferentes representações utilizadas.

Creswell (2014) acrescenta que o estudo qualitativo tem início com “[...] pressupostos e estruturas interpretativas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social e humano” (p. 50). Por meio dessa forma de investigação, foi possível colher dados no seu próprio espaço, ou seja, “[...] em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva estabelece padrões e temas” (CRESWELL, 2014, p. 50).

Dessa maneira, a investigação qualitativa neste estudo oportunizou a proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo, pois a coleta dos dados se deu *in loco*, onde as ações investigativas provocaram os participantes a agirem, produzindo os dados a serem examinados. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilitou reunir diferentes métodos, que foram a entrevista semiestruturada para conhecer o contexto social em que os participantes estão inseridos, as intervenções (aulas de música), as filmagens das quais foram capturados vídeos menores e arquivos de áudio, o diário de campo, em que foram anotadas questões pontuais que se destacaram e foram analisadas posteriormente nos vídeos. As observações coletadas em todas as fontes aqui mencionadas e registradas na pauta de observação possibilitaram a compreensão do objeto de estudo.

A multiplicidade de dados obtidos foi examinada para compreender seu significado e esses dados foram dispostos em categorias, temas ou padrões, “[...] organizando os dados indutivamente até unidades de informação cada vez mais abstrata” (CRESWELL, 2014, p. 50). Dessa forma, por meio do processo indutivo, a pesquisadora desenvolveu raciocínio complexo e interpretativo, fazendo com que o estudo possuísse um movimento de ir e vir das categorias e dos dados básicos até que se estabelecessem os conjuntos abrangentes de categorias. Já o processo dedutivo também se fez presente quando os dados foram permanentemente verificados e colocados em oposição aos temas. Isso significa que se utilizou de habilidades de raciocínio complexo por meio do processo lógico indutivo-dedutivo no decorrer de toda a pesquisa (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013; CRESWELL, 2014).

O enfoque qualitativo deste estudo permitiu expandir os dados da informação, sem buscar delimitá-la, ou reduzi-la (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013; CRESWELL, 2014). A reflexão e a análise dos dados obtidos possibilitaram a compreensão dos processos criativos musicais dos estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar.

5.1 PESQUISA DE ESTUDO DE CASO

A pesquisa de estudo de caso tem a abordagem qualitativa, que investiga de maneira profunda e exaustiva um(s) objeto(s) da atualidade. Isso acontece no seu próprio contexto com o intuito de explorar, descrever, ou ainda, explicar situações da realidade, em que suas variáveis causais são de difícil entendimento e a pesquisa do(s) objeto(s) de adequação a outros tipos de delineamento (CRESWELL, 2014). É “[...] um sistema delimitado contemporâneo da vida real que, [...] por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informação**, [...] relata uma **descrição do caso e temas do caso**” (CRESWELL, 2014, p. 86).

Os dados coletados por meio dos diferentes métodos já citados foram registrados, organizados e codificados, o que possibilitou descrever e detalhar com profundidade as estratégias utilizadas por esses estudantes no decorrer das intervenções da pesquisadora.

Na sequência, focou-se na análise de temas ou questões-chave sem o intuito de construir generalizações, mas sim entender a complexidade dos processos

criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar, segundo as considerações de Creswell (2014).

A FIGURA 5 possibilita visualizar a análise de dados deste estudo, que foi realizada num processo de círculos analíticos que lembram a imagem de uma espiral, conforme detalhamento apresentado no capítulo 6.2.

FIGURA 5 – ESPIRAL DA ANÁLISE DE DADOS DESTE ESTUDO



FONTE: ADAPTADO DE CRESWELL (2014)

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD da UFPR, que emitiu parecer consubstanciado favorável para sua realização sob o número 3.312.522.

Foram realizadas onze intervenções (aulas de música) com duas horas/aula cada, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em uma turma de Classe Especial (CE) com onze estudantes com deficiência intelectual.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) com todos os participantes antes do início das intervenções, com informações relevantes para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento musical que conduzam à criação musical no contexto escolar. Essa entrevista teve como base questões investigativas

na pesquisa de Piekarski (2014). A entrevista sofreu acréscimo de questões relacionadas ao uso da música com a internet.

No decorrer das intervenções, os participantes vivenciaram diferentes experiências estéticas musicais⁶⁹, conforme as orientações curriculares para o trabalho com os conteúdos de música no componente curricular Arte, que constam no documento norteador da mantenedora da unidade educacional. A prática pedagógica nas intervenções envolveu a apreciação, experimentação/execução e a criação musical, que forneceram os dados referentes ao fazer musical, ao repertório e à criação musical dos participantes.

As filmagens realizaram-se conforme as normas⁷⁰ do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, para observar e analisar os processos criativos musicais dos estudantes, identificar situações que não foram percebidas no momento em que estavam sendo realizadas as intervenções, devido às diferentes demandas próprias do contexto de sala de aula, além de possibilitar ajustes na reestruturação de planejamentos e cronograma das intervenções.

Os dados coletados na entrevista semiestruturada, nas filmagens, nos áudios selecionados relativos às atividades musicais desenvolvidas, anotações de observações, anotações interpretativas, aspectos do desenvolvimento do estudo, entre outros, foram organizados para análise após cada evento da coleta. Isso possibilitou “[...] a redução dos dados em temas por meio de um processo de criação e condensação de códigos.” (CRESWELL, 2014, p. 147). Estando os dados organizados dessa maneira, foi possível a sua interpretação e a sua discussão.

⁶⁹ Experiência estética musical é todo o contato que a pessoa tem com a música, desde o momento da sua produção e criação no caso do artista, como na fruição para o público. Na escola a experiência estética musical se fortalece no sentido de expandir as relações do estudante com as produções artísticas musicais na perspectiva da ampliação do repertório, leitura, decodificação, experimentação e estímulo para a criação. CURITIBA. Currículo do Ensino Fundamental: 1.º ao 9.º Ano. vol. II. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

⁷⁰ As normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR referem-se à autorização dos pais e/ou responsáveis pelos participantes para realizá-la. Foi agendada uma reunião no local da coleta de dados, com a presença dos pais e/ou responsáveis e a professora da turma, onde se apresentou o Termo de Consentimento Esclarecido detalhadamente, a pesquisa e as condições para a filmagem, que envolvem a vontade dos participantes, o uso das filmagens e seus subprodutos (fotografias, áudios, vídeos) para fins acadêmicos, mantendo o anonimato dos participantes.

5.2 A DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL NO ESTUDO DOS PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS NO CONTEXTO DESTA PESQUISA

O vídeo na pesquisa qualitativa tem a função de registro de dados, quando um único observador tem que descrever e analisar diversas ações enquanto se desenrolam (LOIZOS, 2011). Nesta pesquisa, as filmagens exigiram da pesquisadora diversas ações sistemáticas, como assistir muitas vezes aos filmes, selecionar trechos de vídeos e áudios significativos para o estudo, organizar arquivos em sequência cronológica do grupo e por participante.

Rose (2011) aponta que os meios audiovisuais devem ser analisados cuidadosamente devido à complexidade e aponta a translação como recurso necessário nesse processo e utilizado nesta pesquisa. Para Rose, translação é o processo pelo qual se converte o material audiovisual em texto escrito, tomando a forma de simplificação. A referida autora aborda ainda que “[...] não há um modo de coletar, transcrever e codificar um conjunto de dados que seja ‘verdadeiro’ com referência ao texto original” (p. 344.) Nesse sentido, a translação deve ser o mais compreensível e transparente na sua apresentação.

Destaca-se que o *corpus* de pesquisa foi examinado regularmente, anotações foram realizadas sobre as ações ou sequência de ações, que contribuíram para a descrição dos dados posteriormente analisados.

A sequência de ações e áudios foi escolhida, após eles serem vistos e ouvidos na íntegra diversas vezes e, na sequência, pequenos trechos foram recortados para melhor detalhamento do que se queria descrever, observar e analisar, sem desconsiderar o contexto de que foi extraído.

Neste estudo a câmera de filmagem ficou fixa. Por isso, antes do início das intervenções, verificou-se as questões operacionais da filmagem, como: posicionamento do tripé com a câmera no ambiente, a luminosidade, os possíveis “pontos cegos”, posicionamento dos cabos de forma a não interferirem nas aulas, a existência de tomadas caso fosse necessária a recarga de energia elétrica; verificação da qualidade da captação sonora e qualidade das imagens. Eventualmente, utilizou-se a câmera fora do tripé para mostrar alguma situação musical, em que a pesquisadora não regia ou demonstrava, como também se fez o uso de gravação de vídeo e áudio com telefone celular.

Segundo Loizos (2011), a imagem mostra “[...] um registro restrito, mas poderoso das ações e acontecimentos reais” (p. 137), estando ou não acompanhada de som.

Os recortes de áudio possibilitaram a análise do material sonoro produzido durante as intervenções, buscando características conforme o objetivo da proposta e da situação observada.

As questões éticas relacionadas à imagem dos participantes da pesquisa foram respeitadas na íntegra, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD da UFPR. As filmagens foram aprovadas sem o uso de borrões ou tarjas no rosto e sem distorção de voz. Esse formato de filmagem foi sugerido pela banca de qualificação, pois as expressões faciais e vozes podem ser mais bem observadas sem as deformações, inclusive em discussões acadêmicas. Foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê uma segunda vez, com as justificativas e assinatura de documentos legais que versam sobre os compromissos éticos para o uso das filmagens da forma indicada neste parágrafo, além de informar e envolver a instituição coparticipante⁷¹ no processo de aprovação. Essa situação foi esclarecida na reunião com os pais e/ou responsáveis, conforme o protocolo ético, e autorizado por eles no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Cabe destacar que havia um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE C) preparado para participantes maiores de 16 anos, porém não foi necessário utilizá-lo.

5.3 O ESPAÇO FÍSICO ONDE ACONTECERAM AS INTERVENÇÕES

As intervenções foram realizadas no período de 02 de agosto a 11 de outubro de 2019 em uma unidade educacional da RME de Curitiba, a qual atendia aproximadamente seiscentos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que, em torno de três quartos deles frequentavam a escola integral em tempo ampliado (dois turnos) e os demais frequentavam o turno da manhã ou da tarde. Essa unidade também oportunizava a modalidade de educação especial, tendo duas

⁷¹ A instituição coparticipante é a mantenedora responsável pela unidade educacional municipal onde aconteceu a coleta de dados. Essa instituição também solicitou novos documentos e submeteu ao seu próprio Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos. Só então, após sua aprovação, o Comitê de Ética da UFPR permitiu a realização da pesquisa.

turmas de Classe Especial, sendo uma turma pela manhã e a outra pela tarde, e também uma Sala de Recursos Multifuncionais.

A equipe da unidade educacional era formada por sessenta professores com formação superior, três professores especializados em educação especial para a Classe Especial e Sala de Recursos Multifuncionais, cinco auxiliares de serviços escolares, dois apoios administrativos, um coordenador administrativo, quatro pedagogos escolares (divididos em manhã e tarde), um articulador pedagógico do integral, um Vice-Diretor e um Diretor.

A escolha da unidade educacional deu-se pela receptividade das equipes diretiva, pedagógica e dos professores que atuavam diretamente com os participantes, para que a pesquisa ali acontecesse. Esse motivo contribuiu para o andamento favorável da pesquisa no espaço escolar. Outro fator importante que colaborou para a opção por essa unidade foi que o processo de reclassificação dos estudantes para serem direcionados para as classes comuns já havia acontecido antes da realização da coleta de dados. Assim, não haveria mudanças previsíveis referentes à entrada e saída de estudantes na CE.

A sala onde a turma da CE tem as aulas no cotidiano foi o local onde aconteceram as intervenções. As dimensões físicas do espaço são compatíveis para o atendimento de onze estudantes organizados nas carteiras, mas com poucas possibilidades de movimentação para as aulas de música.

O mobiliário era composto por mesa e cadeira para a professora, quatro armários, carteiras e cadeiras para os estudantes, quadro de giz, ventilador, espelho, relógio de parede, computador sem acesso à internet e televisão. As paredes eram utilizadas com diversos recursos pedagógicos para a alfabetização e o ensino da matemática.

FIGURA 6 e a FIGURA 7 são imagens do espaço físico onde aconteceram as intervenções.

FIGURA 6 – ESPAÇO FÍSICO DAS INTERVENÇÕES – ENTRADA



FONTE: A autora (2019)

FIGURA 7 – ESPAÇO FÍSICO DAS INTERVENÇÕES – VISÃO GERAL



FONTE: A autora (2019)

Os materiais necessários, *notebook*, aparelho de som, instrumentos musicais, mobiliário e equipamento de filmagem, eram organizados antes da entrada dos participantes na sala de aula. Isso era possível porque os participantes da pesquisa

estavam em atividade no espaço externo (Educação Física) e na sequência havia o intervalo para o recreio.

As intervenções aconteceram no horário reservado para as aulas do componente curricular Arte, nas sextas-feiras das 15h até as 17h. Dessa forma, não houve prejuízo para a aprendizagem dos demais componentes curriculares e nem para o componente curricular Arte, pois os conteúdos de música abordados integram o currículo normatizado pela mantenedora.

Nessa etapa da coleta de dados, a rotina das intervenções adequou-se à do espaço escolar. O recreio terminava às 15h, e os estudantes se concentravam para aguardar os professores e retornarem para as salas de aula, na quadra coberta, local onde a pesquisadora os encontrava.

5.4 AS INTERVENÇÕES: SUA DINÂMICA E FUNCIONAMENTO

As atividades musicais desenvolvidas nas intervenções foram planejadas conforme o documento norteador da mantenedora da unidade educacional, que é o Currículo do Ensino Fundamental: 1.º ao 9.º ano, volume II da Prefeitura Municipal de Curitiba.

As atividades musicais envolveram a apreciação, a experimentação/execução e a criação. A apreciação, que é “[...] o encontro do(a) estudante com as produções artísticas como fruidor” (CURITIBA, 2016, p. 248), aconteceu por meio do ouvir produções artísticas musicais, do assistir aos vídeos, onde foi possível observar a performance musical dos intérpretes, as formações dos grupos instrumentais, os diferentes espaços onde a música acontecia, a movimentação e expressividade dos músicos, a regência dos maestros e eventualmente ouvir com a ludicidade do desenho de animação. O uso do vídeo esteve associado à mediação da pesquisadora, conforme as considerações Gohn (2007), que se encontram no capítulo 4. Desses vídeos extraiu-se áudios, que eram ouvidos na sequência, como também em atividades desenvolvidas em dias posteriores. Os participantes também foram parte da plateia no concerto “O Mundo Mágico de Tuhú – Villa-Lobos para crianças” da Camerata Antiqua de Curitiba no Teatro Positivo – Grande Auditório.

O Currículo indica que, no decorrer da experimentação/execução, o estudante tem a vivência do fazer musical com o foco nas especificidades da música e de seus elementos. Durante as intervenções e experimentação/execução, a vivência

aconteceu por meio da exploração e experimentação de diferentes fontes sonoras (materiais, objetos, corpo humano, instrumentos musicais), das técnicas de execução, dos jogos musicais, do cantar, do tocar.

O documento norteador para as ações pedagógico-musicais indica que a criação é o “[...] resultado do processo pedagógico e da ampliação do repertório do(a) estudante por meio da apreciação e experimentação/execução, com o foco na proposição de novos objetos artísticos, por meio do trabalho criador” (CURITIBA, 2016, p. 248). Os participantes foram instigados para a criação musical por meio de atividades que os desafiavam a fazer uso dos elementos do som e da música.

Nesse sentido, os processos criativos do estudante com deficiência intelectual foram estudados no decorrer dos encaminhamentos pedagógico-musicais descritos acima.

O planejamento e as sequências didáticas planejadas para as intervenções encontram-se no APÊNDICE C.

5.5 AS INTERVENÇÕES E OS PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As atividades musicais desenvolvidas nas intervenções foram planejadas conforme o Currículo do Ensino Fundamental: 1.º ao 9.º ano, volume II⁷² da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Os conteúdos de música estão inseridos no componente curricular Arte. Os participantes da pesquisa são oriundos na maioria do 3.º ano do ensino fundamental, sendo provável sua reinserção⁷³ no 4.º ou 5.º ano. Nesse sentido, optou-se pelo trabalho com os objetivos do Ciclo II, dando continuidade ao indicado pela escolaridade, porém retomando os objetivos e conteúdos do Ciclo I, sempre que necessário.

Na sequência, trata-se das orientações curriculares consideradas para a ação pedagógica no decorrer das intervenções, considerando o contexto escolar estudado.

⁷² O referido documento encontra-se disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8237>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

⁷³ O direcionamento de alguns estudantes que frequentam a Classe Especial pode ser também para a Educação de Jovens e Adultos ou Ensino Profissional.

Torna-se relevante dizer que o Currículo orientador do contexto escolar onde aconteceram as intervenções foi analisado pela equipe responsável da mantenedora após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que verificou que não necessitava de ajustes e estava coerente com esse documento.

O Currículo indica que o objeto de estudo da música é “[...] a própria música com as marcas da cultura, dos seus diferentes tempos e espaços e da sua identidade social” (CURITIBA, 2016, p. 246). O documento aponta que o trabalho com a música na escola deve acontecer por meio da experiência estética musical, entendendo-a como todo o contato que a pessoa tem com a música. O compositor vivencia a experiência estética musical durante a criação das suas obras e o público no momento de fruição, quando ouve, assiste a alguma performance musical, observa, analisa, reflete, interage, critica, sente, se emociona (CURITIBA, 2016).

O Currículo aponta que a escola deve oportunizar uma diversidade de experiências estéticas musicais para ampliar a relação dos estudantes com a produção artística musical “[...] na perspectiva da leitura, decodificação, ampliação de repertório, experimentação e estímulo para a criação” (CURITIBA, 2016, p. 246).

Os encaminhamentos pedagógico-musicais envolveram a apreciação, a experimentação/execução e a criação. “A apreciação é o encontro do(a) estudante com as produções artísticas como fruidor” (CURITIBA, 2016, p. 248). No decorrer das intervenções, a apreciação aconteceu por meio do ouvir produções artísticas musicais, do assistir aos vídeos, onde foi possível observar a performance musical dos intérpretes, as formações dos grupos instrumentais, os diferentes espaços onde a música acontecia, a movimentação e expressividade dos músicos, a regência dos maestros e eventualmente ouvir com a ludicidade do desenho de animação. O uso do vídeo esteve associado à mediação da pesquisadora, conforme as considerações Gohn (2007), que se encontram no capítulo 4. Os participantes também foram plateia do concerto “O Mundo Mágico de Tuhú – Villa-Lobos para crianças” da Camerata Antiqua de Curitiba no Grande Auditório do Teatro Positivo.

A experimentação/execução na música é a exploração de diferentes fontes sonoras (materiais, objetos, corpo humano, instrumentos musicais) e das técnicas de execução. Os jogos musicais, a experimentação das diferentes fontes sonoras, o cantar e o tocar são as atividades que integram esse formato de encaminhamento pedagógico-musical. O Currículo indica que nessa etapa o estudante tem a vivência do fazer musical, com o foco nas especificidades da música e de seus elementos.

Nesse sentido, os participantes deste estudo vivenciaram a experimentação/execução das maneiras aqui descritas.

O documento norteador para as ações pedagógico-musicais indica que a criação é o “[...] resultado do processo pedagógico e da ampliação do repertório do(a) estudante por meio da apreciação e experimentação/execução, com o foco na proposição de novos objetos artísticos, por meio do trabalho criador” (CURITIBA, 2016, p. 248). Os participantes foram instigados para a criação musical por meio de atividades que os desafiavam a fazer uso dos elementos do som da música.

Nesse sentido, os processos criativos do estudante com deficiência intelectual foram estudados no decorrer dos encaminhamentos pedagógico-musicais descritos acima, que também envolveram a ampliação do repertório musical.

5.6 PAUTA DE OBSERVAÇÃO

A pauta de observação é um instrumento de registro de observações (APÊNDICE E), que foi adaptado de Soares (2020) para este estudo, objetivando o direcionamento do olhar da pesquisadora e o registro de comportamentos, características particulares e aspectos musicais relevantes de cada participante da pesquisa percebidas em situações de aprendizagem musical, que contribuíram com o entendimento dos processos criativos musicais no contexto escolar. Não se trata de uma avaliação nem de um protocolo de observação e sim de uma forma de registrar as observações que contribuíram com a análise de dados.

Soares (2020) cita Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) para apontar a importância da documentação pedagógica, que descreve, interpreta e compreende o dia a dia dos estudantes no ambiente em que acontece a aprendizagem. Para que a documentação pedagógica seja efetiva deve ser cuidadosamente planejada.

A pauta de observação adaptada para esta pesquisa é um instrumento de registro flexível⁷⁴, com informações referentes aos participantes da pesquisa, que deram suporte para a análise de dados. A pauta passou por ajustes no decorrer das intervenções, quando necessário. Constituiu dados significativos referentes à:

⁷⁴ A pauta de observação em questão é composta por itens a serem observados ao longo da vida escolar da criança, podendo eventualmente apresentar alguns que não foram percebidos no decorrer desta pesquisa.

identificação pessoal, comunicação expressiva, comunicação receptiva, interação, receptividade das propostas nas intervenções, rotina nas intervenções, memória e atenção. Também referentes aos aspectos motores e à execução instrumental, aos aspectos musicais, à tecnologia assistiva e comunicação suplementar e alternativa.

A identificação pessoal indicou o nome do participante da pesquisa, o seu código de **identificação**⁷⁵ recebido para fins da escrita desta tese, para apresentações e publicações acadêmicas, mantendo o anonimato, além da idade.

No que se refere à comunicação, Soares (2020) salienta a importância de o professor conhecer e entender como seu aluno se comunica e se expressa. Nesse sentido, buscou-se observar se o seu aluno se comunicava verbalmente, por gestos, ou de outras formas. Além disso, buscou-se verificar como o aluno compreendia as informações recebidas. Isso porque a comunicação reflete nas diferentes possibilidades de interação, como: a do professor com o aluno, deste com as demais pessoas que o cercam, que possam repercutir na aprendizagem e no desenvolvimento musical. Na pauta de observação, da qual aqui se fala, as observações referentes à comunicação foram divididas em expressiva e receptiva.

A **comunicação expressiva** refere-se à intencionalidade, ou não, de comunicação, considerando diferentes possibilidades para tal, como, por exemplo, o gestual, o uso de objetos e pessoas, sem a limitação da fala (LIMA, ALMEIDA, 2007; SOARES, 2020). Nessa pauta, no que se refere à comunicação expressiva, procurou-se observar: se o participante sabia dizer o nome, se utilizava as palavras ligadas ao contexto das conversas, se relatava fatos e ideias referentes à atividade desenvolvida durante as intervenções e se necessitava utilizar gestos indicativos ao invés de palavras (comunicação gestual).

A **comunicação receptiva** diz respeito a como a criança recebe, responde e age com as informações que recebe. Na pauta de observação utilizada nesta pesquisa buscou-se saber: se o aluno atendia quando era chamado pelo nome, se respondia a orientações verbais dadas para todo o grupo, se elas precisavam ser individualizadas, se as orientações verbais eram suficientes, se o participante da pesquisa necessitava de pistas visuais (apresentação de imagens, fotos, materiais concretos) quando recebia as explicações, se carecia de pistas táteis (materiais concretos que também

⁷⁵ A opção pelo formato do código de identificação foi descrita no subcapítulo 6.1.

apresentavam informações táteis, com texturas diferentes, com temperaturas diferenciadas, entre outros), se necessitava de pistas cinestésicas (para sentar-se, por exemplo, o participante precisava receber um toque em seu ombro além do comando verbal quando era chamado).

A **interação** do participante com outras pessoas é relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento musical, na perspectiva teórica deste estudo, conforme já abordado nos capítulos anteriores. Por essa razão, as informações necessárias de como o participante interagia foi mais bem detalhada para que as propostas pedagógicas musicais e as condutas da pesquisadora para com a criança fossem ajustadas, se necessário, além de direcionar as observações e a realização de registros. Buscou-se saber: se o participante da pesquisa reconhecia as pessoas de seu convívio diário no contexto escolar, se chamava as pessoas pelo nome, se olhava para determinada pessoa quando ouvia a voz, se tinha expressões faciais ou movimentos diferenciados ao ver a pessoa que fosse do seu convívio, deslocava-se para ficar perto de pessoas de sua preferência, necessitava da mediação de outras pessoas ou de objetos para se aproximar de alguém, mostrava preferência ou rejeição por alguma pessoa em particular, compreendia e aceitava as regras do grupo, acompanhava sua turma nos diferentes deslocamentos pela escola, se permanecia com seu grupo nos momentos coletivos, utilizava, guardava seus pertences ou os materiais de uso coletivo nos momentos indicados e se compreendia as regras coletivas.

Na **receptividade das propostas nas intervenções**, buscou-se observar as reações da criança perante as atividades apresentadas no decorrer das intervenções, procurando observar se aceitava as atividades propostas e se interagia em todos os espaços da escola (quando as intervenções eram realizadas fora da sala de aula) das atividades propostas para a turma. Também observar se realizava com facilidade as atividades e quais, se não as realizava ou fazia com dificuldade e por quê, qual tipo de dificuldade era observada, quais atividades a criança mais gostava de fazer, quais atividades a criança realizava de forma independente e se havia necessidade de adaptações e de qual tipo.

Na **rotina das intervenções** pôde-se perceber se o participante mostrava compreensão sobre a rotina, se tinha necessidade de mediações, intervenções ou de recursos adaptados para compreender a rotina e se tolerava o tempo das diferentes atividades propostas nas intervenções. Neste último, caso a resposta fosse negativa,

tornava-se necessário registrar como manifestava essa intolerância. Esclarece-se que os participantes tomavam conhecimento das atividades a serem desenvolvidas durante cada intervenção, por meio de agenda diária, que era escrita no canto e no alto do quadro de giz com apenas uma palavra para cada atividade no início da intervenção. A pesquisadora escrevia, lia e falava rapidamente do que se tratava. Os participantes acompanhavam a escrita da agenda e tinham ciência de que ela poderia ser alterada no decorrer da aula, caso fosse oportuno.

Em **memória e atenção** buscou-se observar situações em que o participante poderia necessitar de recursos e estratégias para contribuir com essas funções psicológicas no decorrer das intervenções, além de oferecer informações para a análise de dados. Registrou-se se a criança se lembrava de instrumentos musicais ou de objetos com possibilidades sonoras utilizados em atividades anteriores, se os nomeava, se ela se lembrava de canções, jogos musicais, brincadeiras cantadas aprendidas em outras intervenções, se imitava em atividades musicais, se estabelecia relações entre os conhecimentos que possuía com experiências distintas.

A funcionalidade motora da criança, que nem sempre está associada à deficiência intelectual, reflete na sua execução musical. Conhecer as possibilidades motoras da criança permite que o professor de música planeje jogos, brincadeiras, arranjos musicais, entre as diversas propostas de atividades que a criança realize com autonomia e/ou outro tipo de suporte. Nos itens referentes aos **aspectos motores e à execução musical**, procurou-se observar se o participante: utilizava movimentos alternados de braços em instrumentos membranófonos (com ou sem baquetas), utilizava movimentos simultâneos de mãos e braços em instrumentos membranófonos, realizava movimentos refinados com as mãos e com os dedos (estalos, tamborilar), produzia sons corporais (batida de palmas, batidas de mãos diversas, palmas em diferentes partes do corpo, sons produzidos por diferentes partes do corpo), conseguia reproduzir vocalmente diferentes sons, era afinado e se conseguia produzir sons com a boca (estalos, assobio, *bocca chiuza*, dentes encostados com som de “s”, com som de “z”, entre outros).

Os **aspectos musicais** foram divididos em seis subitens:

- a. Timbre: percepção das texturas – Buscou-se observar se: percebia, identificava e nomeava sons diferentes como os de instrumentos, sons provocados por objetos, sons corporais, sons das vozes, entre outros; precisava de recursos para tal e quais; reproduzia diferentes sons a partir das orientações da

- pesquisadora; percebia os contrastes nas obras apreciadas como *tutti/sollo*, música instrumental/música vocal, grupo de cordas/grupo de percussão/grupo de sopros, entre outros; mostrava preferência por um timbre específico e como mostrava; mostrava aversão por algum timbre e como.
- b. Ritmo, pulso, duração – Procurou-se observar se: percebia o som e o silêncio, ou seja, identificava pausas em brincadeiras musicais, músicas e canções; percebia sons curtos e longos; mantinha a pulsação de forma regular, com autonomia ou necessita de ajuda; reproduzia sons curtos e longos com sons corporais; reproduzia sons curtos e longos sons corporais e com os instrumentos; reproduzia sequências rítmicas; reproduzia ostinatos rítmicos; realizava atividades rítmicas de “pergunta e resposta”; criava sequências rítmicas; criava ostinatos rítmicos.
 - c. Andamento (variações de pulso) – Tratou-se observar se: identificava músicas e canções com variações de andamento lentos, médios e rápidos e como nomeava; participava com acerto de jogos e brincadeiras musicais que envolviam variações de andamento (caso não conseguisse, era necessário esclarecer); modificava o andamento de músicas e canções conhecidas; criava variações de andamento em melodias, sequências melódicas, ostinatos melódicos, arranjos próprios e/ou de colegas.
 - d. Melodia, altura – Pôde-se observar se: demonstrava desconforto aos sons com referência à altura, qual e como; percebia pequenos intervalos musicais; percebia alterações em melodias conhecidas (modulação); percebia alterações equivocadas em melodias conhecidas; reproduzia melodias com a voz (canções, jogos melódicos); alterava melodias conhecidas de músicas e canções; criava melodias; reproduzia sequências melódicas; modificava sequências melódicas; reproduzia ostinatos melódicos; criava ostinatos melódicos.
 - e. Dinâmica, intensidade – Buscou-se verificar se: demonstrava desconforto aos sons com referência à intensidade, qual, como; percebia os contrastes sonoros forte/fraco, verbalizava e demonstrava corporalmente; percebia em atividades de apreciação musical as variações *crescendo* e *diminuendo*; executava vocalmente e/ou com instrumentos musicais as variações *crescendo* e *diminuendo* e se necessitava de apoio; criava variações de dinâmica em

sequências rítmicas e/ou melódicas em músicas conhecidas; criava variações de dinâmica em sequências rítmicas e/ou melódicas em músicas conhecidas.

No que se refere à Tecnologia Assistiva (TA), cabe esclarecer que é uma área do conhecimento que envolve diversos recursos, metodologias, estratégias e serviços que visam dar condições de acessibilidade para melhorar a comunicação e a mobilidade. Dessa forma, a TA contribui com a resolução de problemas funcionais relacionados à atividade do público-alvo da Educação Especial, colaborando com a sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. A TA envolve recursos, como: adaptação de veículos, órteses e próteses, adequação postural, acessibilidade ao computador, comunicação alternativa, entre outros.

Na pauta da qual aqui se trata, optou-se por observar em separado a **Tecnologia Assistiva e a comunicação suplementar e alternativa**, que diz respeito aos recursos alternativos de comunicação, como tabuleiro de comunicação com símbolos gráficos, *softwares* específicos, enfim, formas físicas que possibilitem a expressão linguística.

Nenhuma criança envolvida com este estudo necessitou de TA ou comunicação suplementar e alternativa. No entanto, a pauta foi construída antes do início das intervenções, por isso se encontra neste texto. Caso houvesse, a pauta receberia acréscimos de informações e registros.

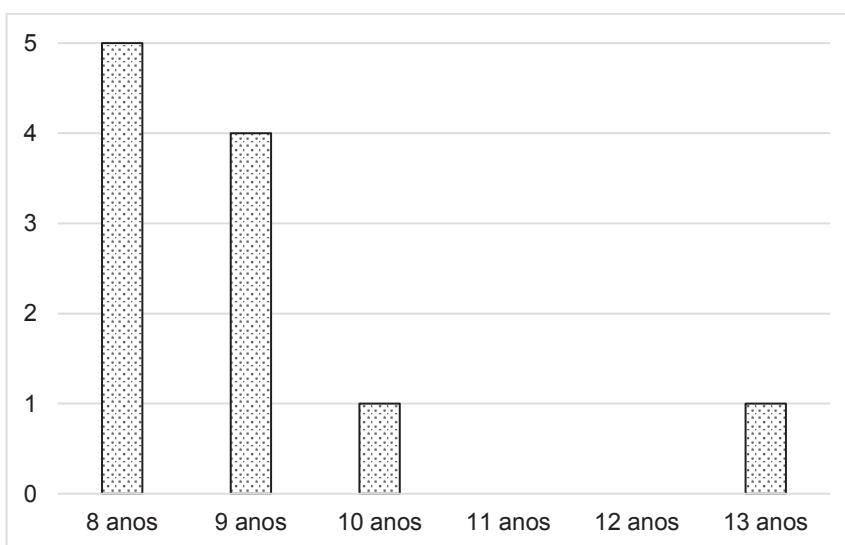
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

6.1 VIVÊNCIAS MUSICAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados aqui apresentados referem-se aos coletados por meio da entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi descrito no capítulo 5, a qual foi realizada individualmente antes do início das intervenções, com oito participantes do sexo masculino e três participantes do sexo feminino.

A FIGURA 8 indica que a idade dos participantes variou entre oito e treze anos, sendo que quatro participantes estavam com oito anos, quatro participantes estavam com nove anos, um com dez anos e um com treze anos. Os participantes da pesquisa são identificados por nomes fictícios escolhidos por eles no dia da realização da entrevista. Cabe destacar que se buscou informações complementares nas questões abertas durante a entrevista por meio de conversa. Eventualmente, observou-se que a resposta não correspondia à pergunta realizada. Nesses casos, modificou-se o vocabulário para que fosse possível a compreensão por parte do participante.

FIGURA 8 – GRÁFICO IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta um se referiram à idade dos participantes e as da pergunta dois ao gênero. As respostas à pergunta três da entrevista indicaram que oito participantes da pesquisa brincam com música e três disseram não brincar.

Os participantes responderam de maneira particular sua forma de brincar com música, que aqui é descrita. Rosa brinca com sua irmãzinha em casa, tocando, experimentando. Perguntou-se para ela como era experimentar na brincadeira, se poderia ensinar e a participante permaneceu calada, olhando para a pesquisadora.

Rafael brinca de carrinho, sozinho em casa. Perguntou-se para o Rafael como era a brincadeira, se ele poderia ensinar e ele respondeu “vrummm, vrummm” simulando com o movimento do carrinho de brinquedo com a mão. A resposta indica que Rafael falou sobre a sua maneira de brincar, sem responder sobre a brincadeira com música. Rafael não explicou se “vrummm, vrummm” refere-se a alguma música ou se está falando sobre brincar com o carrinho, mas é possível interpretar que, para o Rafael, a exploração do som é música.

Pedro participa de brincadeiras de mãos e de bater em casa com a irmã. Ele não detalhou se “bater” refere-se às brincadeiras de mãos, seja com jogos, canções ou alguma brincadeira criada por eles. Pedro não esclareceu se bater envolve objetos para produzir ritmos ou acompanhar as brincadeiras.

Jef brinca cantando e batendo “negócio” com seu irmão que é “maior” (mais velho), às vezes dentro e às vezes fora de casa. Jef não soube dizer o que era o “negócio”. É possível que Jef não possua vocabulário para se referir ao objeto ou não se lembre da palavra.

Maycon Jackson brinca batendo latinhas na sua casa sozinho, “quando os primos chegarem, vai ter outros para brincar”. Perguntou-se ao Maycon Jackson se os primos moram longe da sua casa. Ele respondeu que vão na casa dele brincar. Observa-se no trecho da resposta que está entre aspas neste parágrafo que trata da chegada dos primos. É confusa. Não é possível afirmar se o tempo do verbo no futuro corresponde a uma visita que irá acontecer ou se é habitual. Na sequência da conversa não foi possível saber a proximidade de residência dos primos.

Cristofer disse que brinca com todas as coisas de música na escola nas aulas da professora Mariana⁷⁶. Cristofer permanece oito horas na unidade educacional por

⁷⁶ Mariana é o nome fictício da professora de Práticas Artísticas da unidade educacional de tempo integral, onde se realizou a coleta de dados. Ela desenvolve oficinas de música contraturno escolar.

razões particulares e permitidas legalmente, pois os estudantes que frequentam a Classe Especial não podem permanecer os dois turnos na unidade educacional, porque os impede de realizar os atendimentos indicados pelo Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) da mantenedora.

Poliana respondeu que canta “Fada” na igreja. Canta “sozinha, também junto com as outras”. Na primeira intervenção realizada na semana seguinte, a participante cantou “Fada⁷⁷” na atividade em que deveria cantar a música de que mais gostava. Ela disse que ouvia no rádio. A pesquisadora procurou na internet dois versos cantados por Poliana e encontrou a canção interpretada pela dupla Victor e Leo. Além disso buscou a letra, que se encontra no ANEXO A, em site especializado para esse fim. Tendo a letra e o vídeo em mãos, contatou-se que não se trata de música para rituais religiosos, exceto a possibilidade de ser utilizada em cerimônias de casamento ou outras festividades. É possível que Poliana cante “Fada” com outras pessoas na igreja, em momentos informais, de recreação. Porém, na situação posterior à primeira intervenção, ela disse que escutava no rádio com a mãe. Existe a probabilidade de as duas situações acontecerem, porém, falta clareza na resposta de Poliana.

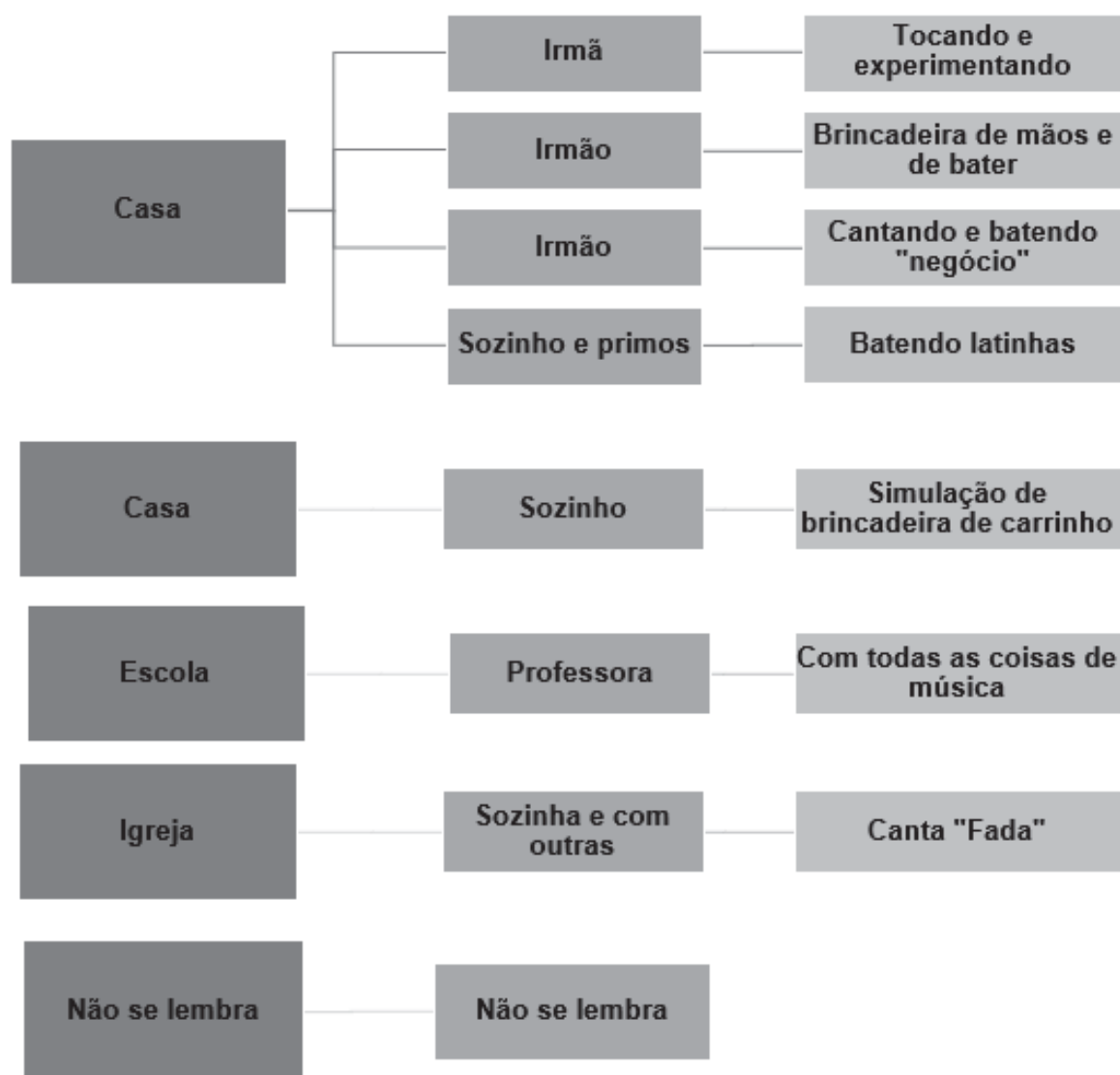
Fernanda afirma que brinca com música, porém respondeu que não se lembra onde nem com quem brinca. Alan, Pedrinho e Firrick disseram que não brincam com música.

A FIGURA 9 sintetiza onde e com quem os participantes brincam com música.

Além dessas Práticas a unidade também oportuniza as de Acompanhamento Pedagógico, do Movimento, de Educação Ambiental, de Ciência e Tecnologia. Informações disponíveis em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/estrutura-cei-julio-moreira-escola-municipal/701>> Acesso em: 27 out. 2019.

⁷⁷ Para conhecer a canção, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ezeaSRbfzkA>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FIGURA 9 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE BRINCAM COM MÚSICA



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta quatro da entrevista indicaram que seis participantes foram a lugares onde ouviram música e cinco participantes disseram que nunca foram a lugares em que tenham ouvido música.

Rosa já ouviu música na casa da praia da avó com seu pai, sua mãe, sua irmã e sua avó. Alan foi com o pai no Parque Barigui onde tinha “uns homens cantando”. Buscou-se mais informações por meio da conversa durante a entrevista com o Alan no que se refere a quem eram os homens que estavam cantando, se era um conjunto, se eles tinham instrumentos musicais, algum equipamento de som, mas o participante permaneceu quieto, sem responder.

Jef foi com o tio, com um irmão e com a avó “lá num dia num parque”. Perguntou-se para esse participante se sabia qual era o parque, tendo-se como resposta “não lembro o nome”. Maycon Jackson foi com a mãe em um lugar que “tem uma coisa alta cheio de vidros dançando”, sendo que o participante disse ter esquecido o nome do lugar. Essa resposta impede a identificação do local em que esteve e ouviu música, pois as informações estão desconexas.

Pedrinho foi com o pai no Parque Barigui e tinha “tambor batendo”, sendo que, por meio de conversa, procurou-se mais informações sobre a situação que envolvia o “tambor batendo”. Entretanto Pedrinho não informou se era um grupo instrumental ou outra situação que envolvesse tambores, nem se a execução era realizada com as mãos ou baquetas. “Tambor batendo” na resposta do Pedrinho pode indicar diversas situações, como: um grupo instrumental com tambores, uma pessoa tocando tambor, alguma pessoa ou grupo de pessoas tocando um instrumento membranófonos⁷⁸, sem necessariamente ser um tambor, uma roda de capoeira em que se toca atabaques, entre outras possibilidades.

Cristofer escutou música na escola com os amigos e Poliana afirmou que ouviu música na igreja com a mãe e com o pai. Pode-se afirmar que Rosa, Alan, Jef, Pedrinho, Maycon Jackson, Cristofer e Poliana identificaram os espaços em que ouviram música. Entretanto, nas respostas eventualmente faltam informações ou estão confusas.

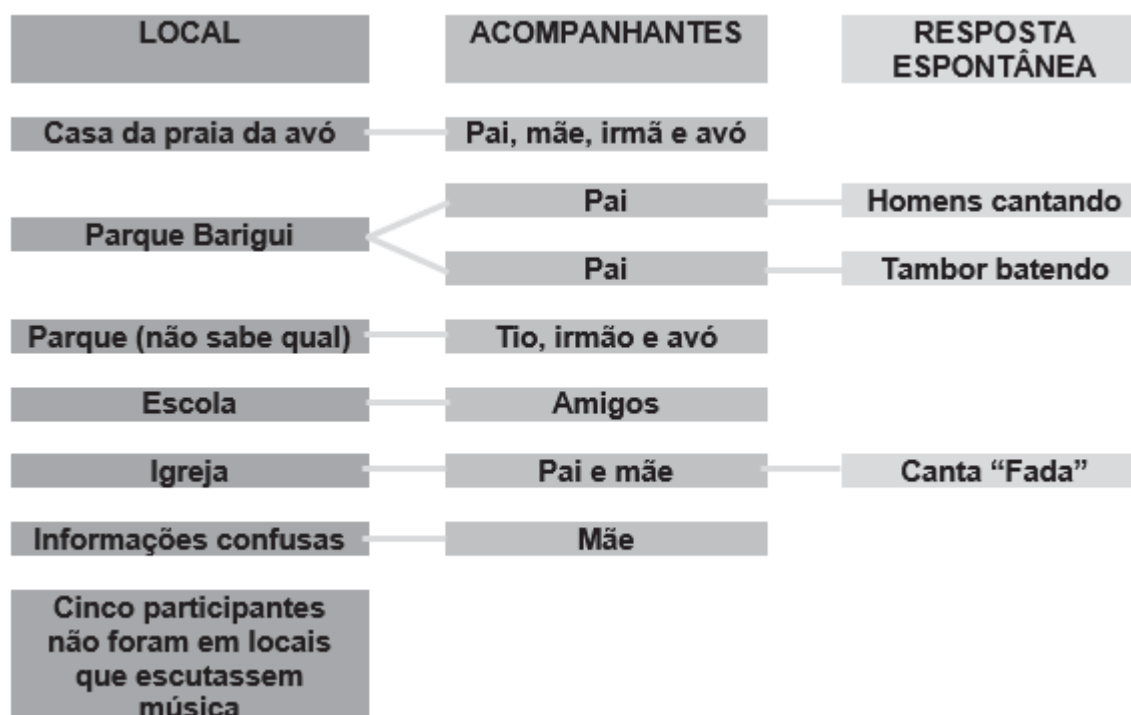
Rafael, Pedro, Firrick e Fernanda disseram nunca ter ido a lugares em que tenham ouvido música. É possível que esses participantes estiveram em espaços em que havia música, mas não se lembram ou não foi significativo o suficiente para registrarem na memória.

A FIGURA 10 sintetiza o que foi descrito a respeito dos lugares em que os participantes disseram ter ido escutar música, quem eram as pessoas que os acompanharam e a resposta espontânea⁷⁹ a respeito do que ouviram.

⁷⁸ Membranófono é uma das quatro famílias de instrumentos musicais conforme a classificação por Hornsostel-Sachs, que tem como critério a maneira com que se produz a vibração sonora e o material que vibra. Membranófonos são os instrumentos em que o som é produzido por uma membrana que vibra. A membrana pode ser de pele de animal, sintética e tecido (PIRES FILHO, 2009).

⁷⁹ Resposta espontâneas são as informações que os participantes deram durante a entrevista, sem serem questionados.

FIGURA 10 – LUGARES EM QUE OS PARTICIPANTES FORAM E OUVIRAM MÚSICA



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta cinco da entrevista informaram que dez participantes escutam música no rádio e um participante não.

A maioria dos participantes, com a exceção de um, disseram escutar música no rádio. Rosa contou que escuta rádio com o pai em casa, que ele coloca as músicas de que ele gosta, que a participante gosta de “escutar hino para louvar a Deus”. Alan escuta com o pai na cozinha e disse que se esqueceu o que ouvem. Firrick escuta em casa com o pai e a avó “lá na minha casa” e não informou o que escutam.

Rafael escuta rádio com a mãe em casa e disse a palavra isolada “flauta”, podendo indicar que as pessoas escutaram músicas executadas em flauta no rádio, ou em outro lugar, ou ainda o interesse do participante pelo instrumento. As interpretações são de difícil comprovação, tendo em vista a frase estar incompleta.

Pedro também escuta rádio em casa com a mãe e com a Márcia. Maycon escuta música no rádio no celular, com a mãe. Fernanda disse que escuta rádio “em cima da geladeira” com a mãe, sendo que ela confundiu lugar em que fica o rádio com o lugar em que as pessoas estão para ouvir rádio, apesar das explicações da pesquisadora. É provável que a geladeira seja de sua própria residência, porém não se descarta a possibilidade de ser da moradia de outra pessoa ou outro espaço, como:

ponto comercial e local de reunião de grupos com motivações diversas (igreja, escotismo, entre outros).

Poliana escuta rádio no carro com o pai e a mãe. Jef escuta em casa com o irmão e Pedrinho disse que escuta no rádio “aquelas músicas de tocar tambor” no Parque Barigui com o pai. Nessa resposta, Pedrinho trouxe mais informações que complementam a questão anterior. Entretanto, é possível que o participante pode ter vivenciado situações diferenciadas, como ir ao Parque Barigui, assistir à música ao vivo e/ou ouvido música em equipamento de som ou dispositivo eletrônico.

Pode-se afirmar com base nas respostas que dez participantes escutam rádio na companhia dos familiares. Não foi possível identificar o repertório que escutam no rádio nas respostas de quatro crianças.

Cristofer respondeu que não tem rádio, mas escuta música na televisão, nos desenhos, na Patrulha Canina (desenho animado da programação da TV Cultura) e já assistiu Poliana (telenovela infantojuvenil da programação do SBT).

A FIGURA 11 sintetiza as informações coletadas a respeito da escuta do rádio pelos participantes da pesquisa.

FIGURA 11 – OS PARTICIPANTES E O RÁDIO



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta seis da entrevista indicaram que quatro participantes tiveram aulas de música e sete não.

Pedro disse que teve aulas de música de “bater as mãos” na “outra escola”. Pedrinho contou que “na escola tocou chocalho de ovo, tambor, flauta”. Pedrinho frequentava a extensão de carga horária na unidade educacional de tempo integral, onde atualmente frequenta a Classe Especial. No período de contraturno participava das oficinas de música das Práticas Artísticas. Cristofer tocou “flauta no projeto”⁸⁰.

⁸⁰ A unidade educacional onde foi realizada a coleta de dados possui um projeto educacional, em que oportuniza o ensino de flauta doce. Os estudantes podem optar por aprender o instrumento ou não.

Fernanda também disse ter aprendido música na escola, porém não acrescentou novas informações sobre o que teria aprendido.

Maycon Jackson disse que não teve aula de música, “só capoeira e muay thai”.

Rosa, Rafael, Alan, Jef, Firrick, Poliana disseram nunca ter participado de aulas de música.

A FIGURA 12 apresenta a síntese das respostas referentes à experiência com aulas de música dos participantes.

FIGURA 12 – VIVÊNCIAS DE APRENDIZAGEM FORMAL DE MÚSICA

INSTRUMENTO E/OU CANTO	LOCAL
Bater as mãos	Outra escola
Tocou chocalho de ovo, tambor, flauta	Escola
Flauta	Escola
Sim, sem dar mais informações	Escola
Sete participantes não tiveram aula de Música	

FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta sete da entrevista apontaram que todos os participantes têm preferência por algum instrumento musical.

Nessa pergunta os participantes também foram questionados se sabiam tocar o instrumento musical preferido.

Rosa e Rafael disseram que gostam da guitarra e Maycon Jackson prefere “tambor, aqueles de bater, bateria”. Esses participantes informaram não tocar instrumentos musicais de suas preferências. A preferência do Alan é o violão e do Jef é o piano e “aquele lá faz fiu” (utilizou-se de movimentos para simular que tocava flauta de êmbolo⁸¹). Pedro disse que gostava e também simulou o movimento de tocar a flauta de êmbolo, além do violão. Firrick falou que gosta do tambor, violão e da flauta

⁸¹ A flauta de êmbolo chamou a atenção dos participantes da pesquisa no dia em que a pesquisadora foi apresentada para a turma como a professora que daria aulas de música (as intervenções), caso os pais e/ou responsáveis os autorizassem a participar. Nesse dia, a pesquisadora mostrou alguns dos instrumentos musicais que tocariam, se desejassem participar das aulas.

de brinquedo. O participante respondeu que “brinco de mexer nela” (a flauta de brinquedo). Alan, Jef e Pedro não responderam se tocam os instrumentos musicais de que gostam.

Cristofer tem preferência pelo violão. Poliana disse gostar do pau de chuva⁸² e violão, disse que toca na igreja. Poliana falou o local onde toca espontaneamente, sem ser questionada. A mãe de Poliana relatou no dia da assinatura do TCLE que a menina tem um violão, brinca fazendo de conta que o toca e mostrou um vídeo sobre isso. Embora a menina tenha dito que toca na igreja, é possível que não aconteça, pois, ao observar suas brincadeiras com violão no vídeo, notou-se que ela não vivenciou qualquer situação de aprendizagem do instrumento. Fernanda afirmou que seu preferido é o pau de chuva, porém não respondeu se já conhecia esse instrumento, antes de a pesquisadora levar para sua turma conhecer, se já havia tocado ou não.

A FIGURA 13 apresenta a síntese do gosto pessoal dos participantes por instrumentos musicais.

⁸² O pau de chuva foi outro instrumento que causou encantamento nos participantes deste estudo no primeiro contato que tiveram com a pesquisadora.

FIGURA 13 – GOSTO POR INSTRUMENTOS MUSICAIS



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta dez da entrevista apontaram que dez participantes gostam de ouvir música e um participante não respondeu.

Rafael respondeu à pergunta com “não entendi”. A pesquisadora buscou explicar de outras maneiras, porém o participante permaneceu quieto, olhando para ela e não falou mais nada.

Rosa gosta ouvir “Do eu sei”⁸³. Tem duas meninas que cantam juntas. Kerry e mais uma”. Pedro disse gostar de ouvir “todas” (as músicas). Alan disse que gosta de

⁸³ Localizou-se no YouTube a canção gospel “Hey, Pai” interpretada por Isadora Pompeo e Marcela Tais, que tem no refrão “eu sei” (ANEXO B). É possível que seja essa canção de preferência de Rosa, embora o nome citado por ela não coincida com o nome das cantoras que aparecem no vídeo. A canção está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MF5Vj2X4s3Q>>. Acesso em: 05 set. 2019.

ouvir música, mas esqueceu o nome. Jef respondeu que gosta, que “português tem música ‘paia’, inglês tem mais legal”. Pedrinho prefere a “música eletrônica do tio, pouquinho de funk e o primo põe não sei o que”.

Firrick contou que gosta de ouvir “Camaro Amarelo⁸⁴ (letra da canção no ANEXO C), pagode, rock and roll, aquele negócio que faz assim” (simulou os movimentos de tocar acordeom). Maycon Jackson prefere ouvir *funk* (esqueceu qual) e outras músicas. Cristofer gosta das “músicas que passam nas aulas de música”. Poliana adora “bastante músicas” e Fernanda falou que gosta do “PP”. Conversando com essa participante, buscou-se mais informações que possibilitassem saber o que é “PP”, porém ela permaneceu quieta, impossibilitando a identificação.

Todos os participantes afirmaram que gostam de ouvir música. A FIGURA 14 indica o repertório preferido por eles.

FIGURA 14 – REPERTÓRIO PREFERIDO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta nove da entrevista apontaram que seis participantes escutam música por meio da internet e cinco participantes não se utilizam desse recurso.

Rosa escuta “várias músicas que têm Deus e as que não têm” no YouTube pelo celular do pai. Pedro disse que escuta música no celular ou no tablet, não falou

⁸⁴ Para conhecer a canção e a dupla Munhoz e Mariano que a interpretam, o vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M79e5ji-53w>>. Acesso em: 24 out. 2019.

das músicas, mas informou que as pessoas que acessam à internet são o pai, a mãe e a avó. Jef escutava muito *funk*, “mas agora é paia”. Seu tio só fica jogando, disse ter esquecido o nome dos jogos “tipo *Goku*⁸⁵, *Dragon Balls Super*”. Jef indica que tinha acesso às músicas pela internet no celular do tio, que atualmente tem mais interesse em jogos. Pedrinho tem interesse em “música de jogadores de futebol, hino”. A resposta de Pedrinho não esclarece se ele associa música de jogador de futebol a hino, seja o Hino Nacional, ou de clubes de futebol, ou se associa a gêneros musicais, pois eventualmente os atletas praticantes desse esporte aparecem tocando e cantando nas reportagens de televisão. Pedrinho tem acesso à internet no celular do pai e da mãe, porém não respondeu a quais sites acessa.

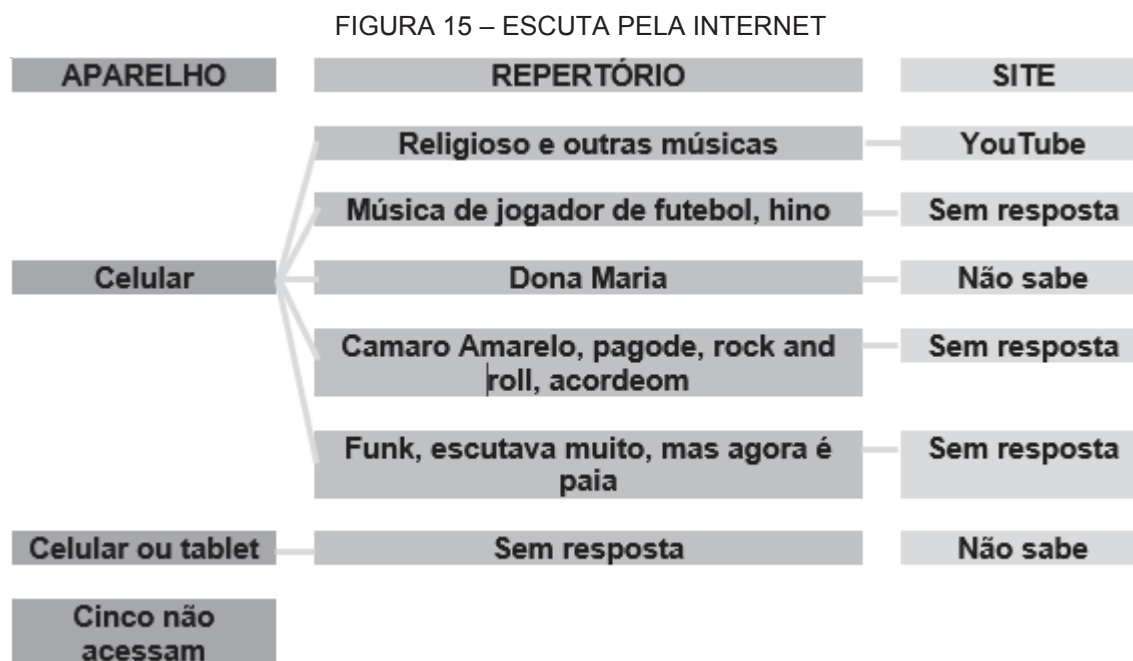
Firrick contou que escuta “aquelas músicas que eu falei um pouquinho só” pela internet, com acesso realizado pelo tio e pela mãe e Fernanda escuta “Dona Maria”⁸⁶ (letra da canção no ANEXO D) pela internet em casa com a mãe.

Rafael, Alan, Maycon Jackson e Poliana não acessam a internet para ouvir música. Cristófer acessa para assistir aos desenhos.

A FIGURA 15 possibilita visualizar as respostas de maneira sintética.

⁸⁵ Goku é uma personagem da série de desenhos japoneses Dragon Ball. Ambos possuem versões em jogos on-line.

⁸⁶ Dona Maria é uma canção de Tiago Brava. Para conhecer, acesso disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qaPDDTLkB2U>>. Acesso em: 23 out. 2019.



FONTE: A autora (2019)

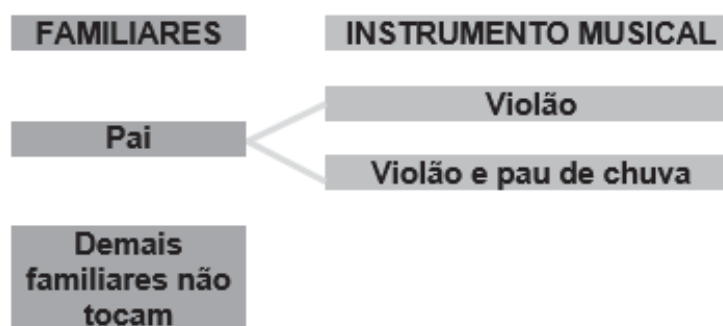
As respostas à pergunta dez da entrevista indicaram que os pais de dois participantes da pesquisa tocam instrumentos musicais, oito não tocam e um não fez referência aos pais.

Rafael respondeu que seu pai toca violão, porém não sabe que música ele toca e Fernanda disse que os pais tocam “negócio de chuva e violão”. Fernanda não soube dizer quais músicas os pais tocam.

Rosa, Pedro, Alan, Pedrinho, Firrick, Maycon Jackson, Cristofer e Poliana disseram que seus pais não tocam instrumentos musicais. Jef não mora com os pais, seu tio é o seu responsável legal, mora perto do participante. Seu tio toca teclado, “não deixa mexer, escuta música que tem DJ e música eletrônica”. Jef acrescentou que as pessoas com quem mora não tocam instrumentos musicais.

A FIGURA 16 sintetiza as respostas dos participantes a respeito de os familiares tocarem instrumentos musicais.

FIGURA 16 – PAIS TOCAM INSTRUMENTOS MUSICAIS: SÍNTESE



FONTE: A autora (2019)

As respostas à pergunta onze apontaram que os pais de dez participantes cantam e os de um participante não cantam.

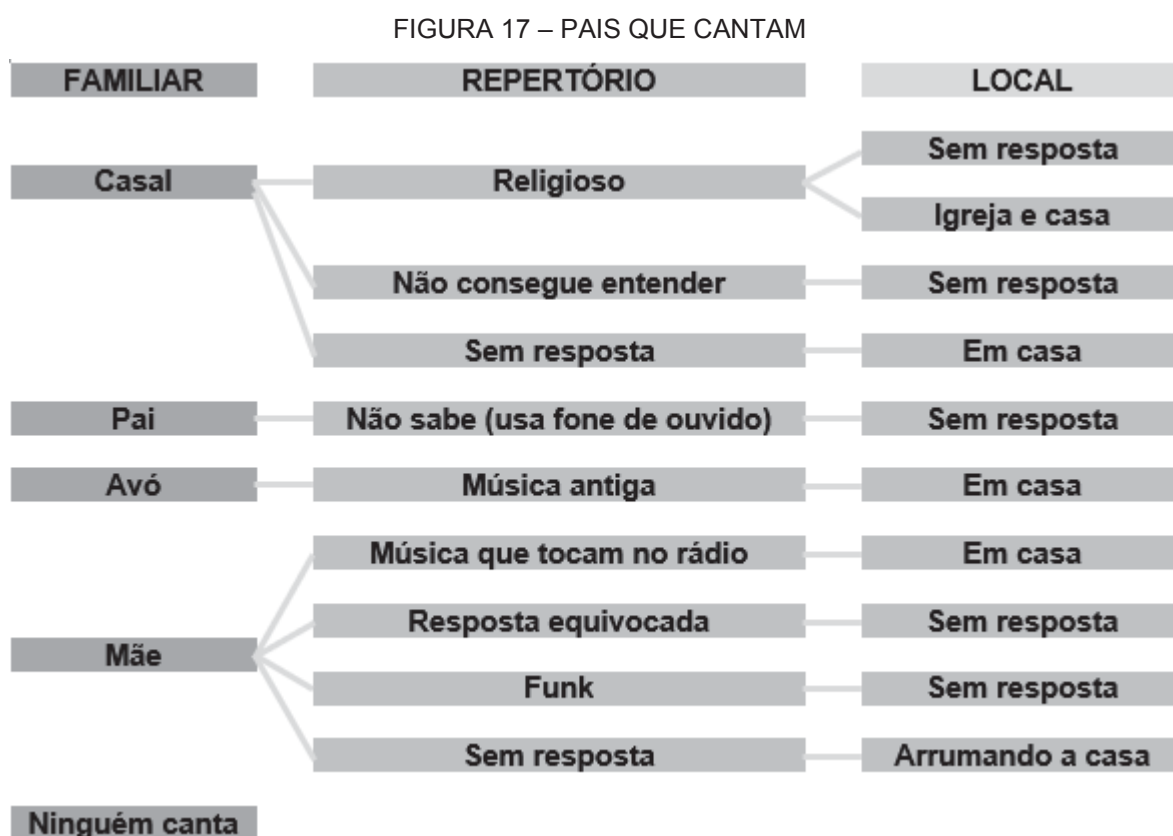
Os pais de Rosa cantam músicas religiosas. A participante não respondeu se cantam em casa, na igreja ou em outro local, porém em questões anteriores ela citou que escutam música no rádio e por acesso à internet. É possível que cantem nessas situações citadas. Rafael contou que seus pais cantam, porém quando foi perguntado sobre o repertório dos pais, o menino respondeu “não consigo entender”. Essa colocação dá margem a diversas possibilidades de interpretação, como: o participante não compreendeu a pergunta, mesmo com a pesquisadora explicando-a de outras maneiras, ou ele não consegue entender qual é o repertório que os pais cantam, ou os pais cantam sem articular as palavras de maneira compreensível para o participante, ou ainda o garoto possui algum déficit auditivo.

Maycon Jackson informou que a mãe canta “as músicas que passa no rádio em casa”. Pedro respondeu que seus pais cantam em casa, porém não respondeu sobre o repertório. Alan informou que a mãe canta arrumando a casa. Jef, que reside com pessoas da família que não são os pais, disse sorrindo bastante que “as vezes a avó, canta aquelas músicas (em casa), que fica velha, que já foi faz tempo”.

Pedrinho disse que os pais não cantam em casa, respondeu que o pai usa “fone de ouvido, não ouviu”. A fala do menino é desorganizada e incompleta. É possível que a sua intenção tenha sido de informar que, embora o pai não cante, ele escuta música em casa com fone de ouvido, que o impede de falar qual o repertório. Firrick respondeu que seu pai canta, mas ele não sabe o quê. É provável que Firrick não identifique o repertório ou não tenha se interessado em prestar a atenção para conhecê-lo.

Cristofer respondeu que seus pais cantam em casa e na igreja “músicas de Deus”, porém não soube dizer quais músicas nem cantar um trecho. Poliana informou que “a mamãe gosta de cantar bastante músicas”. Ao ser questionada sobre o que sua mãe canta e onde, ela não respondeu e Fernanda disse que sua mãe canta funk.

A FIGURA 17 resume as respostas dos participantes referentes ao cantar das pessoas com que convivem no cotidiano.



FONTE: A autora (2019)

6.2 INTERVENÇÕES

Esta pesquisa estudou os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual com o uso intencional de ritmo, melodia, andamento e dinâmica em arranjos, acompanhamentos musicais, ostinatos rítmicos e melódicos no contexto escolar, além das habilidades cognitivas musicais de cantar e tocar envolvidas nesse processo.

Os dados coletados nas onze intervenções foram organizados, analisados e discutidos em três temas em “[...] um processo de criação e condensação dos códigos” (CRESWELL, 2014, p. 147).

As ideias de Loizos (2002), referentes à documentação audiovisual, e de Rose, (2002) referentes à análise de imagens em movimento e translação das sequências, basearam a identificação dos três temas, que são: os processos criativos musicais e o repertório, os processos criativos musicais e a mediação do professor e os processos criativos e o fazer musical espontâneo.

Cabe esclarecer que nem sempre foi possível ter a presença dos onze participantes em todos os dias de intervenções, devido às faltas. Também aconteceram episódios em que nem todos os participantes puderam ou quiseram participar.

Ressalta-se que, para realizar a descrição das imagens em movimento e a sua organização em atividades, esses foram os passos:

1. Recortou-se o trecho de vídeo da atividade completa realizada por todos os participantes no dia da intervenção;
2. Assistiu-se novamente ao vídeo da atividade;
3. Extraiu-se trechos menores de vídeo com sequências de cenas envolvendo cada um dos participantes presentes nesse processo de análise. Esses trechos selecionados possuíam dados referentes aos processos criativos musicais, que se entende como o percurso realizado no processo de aprendizagem, em que a criança se apropria dos conteúdos musicais (repertório, elementos da música, técnicas de execução, entre outros) e os utiliza em novas ideias musicais ou para interferir em uma estrutura musical já existente. Os trechos selecionados também possuíam informações que diziam respeito às estratégias utilizadas pelos participantes para criar musicalmente no contexto escolar, às habilidades musicais envolvidas, como cantar e tocar, e possibilitou observar os comportamentos que envolviam a comunicação verbal e não verbal, os olhares, a movimentação corporal.

As atividades foram enumeradas, denominadas conforme seu conteúdo e/ou repertório e descritas na ordem cronológica em que aconteceram.

Os arquivos de repertório, partituras, de ações musicais coletivas e por participante foram devidamente identificados e organizados em arquivos, por intervenção. Todos os arquivos de vídeo e áudio individuais foram identificados e organizados com o nome fictício escolhido pelos participantes, conforme descrito no subcapítulo anterior, nome da atividade e data de gravação.

Os vídeos de artistas utilizados nas intervenções e do repertório próprio dos participantes foram pesquisados na internet, bem como as letras das canções. Os vídeos foram assistidos pela pesquisadora para serem transformados em arquivo de áudio. Também se fez uso de arquivos de áudio, de vídeo e DVD do acervo próprio da pesquisadora.

6.2.1 Tema – Processos criativos musicais e o repertório

Esse tema refere-se à descrição da relação do(s) participante(s) com o repertório musical, com os colegas e com os processos criativos musicais em situações de aprendizagem no contexto escolar. Está assim organizado:

- Uma atividade composta de seis episódios (Atividade I), envolvendo um participante diferente em cada episódio (Atividade II), totalizando seis participantes;
- Uma atividade composta por um episódio (Atividade III), envolvendo dois participantes.

A FIGURA 18 mostra a organização desse tema.

FIGURA 18 – ORGANIZAÇÃO DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E O REPERTÓRIO



FONTE: A autora (2020)

6.2.1.1 Atividade I – Cantando uma música

A atividade um, “Cantando uma música”, refere-se à atividade realizada na primeira de onze intervenções⁸⁷, que consistiu no canto individual de uma música ou num trecho dela de que o participante gostasse. Isso possibilitou que a pesquisadora observasse como os elementos da música, melodia, ritmo, andamento e dinâmica poderiam já estar presentes na execução musical dos participantes, antes das ações pedagógico-musicais nas intervenções. A ordem de participação das crianças foi por sorteio. Aconteceu que, em alguns momentos, a criança sorteada não realizava a atividade. A pesquisadora então chamava outra criança que manifestasse interesse em participar. Todos os participantes estavam sentados lado a lado em duas linhas, favorecendo a interação entre eles.

Episódio 1

⁸⁷ No APÊNDICE D encontra-se o planejamento e a sequência didática das Intervenções.

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedrinho, uma das crianças sentadas, que perguntou se podia cantar um *funk*, e a pesquisadora respondeu que poderia ser qualquer música que quisesse. Pedrinho e o colega sentado do seu lado esquerdo se olharam sorrindo e esfregando as mãos.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Pedrinho.</i>	
Pedrinho	<i>Ela é terrorista, Ela é especialista, Olha o que ela faz no baile funk 'cas' amiga⁸⁸</i>	Antes de iniciar a atividade, refletiu por nove segundos ⁸⁹ . Enquanto cantava, movimentava o corpo ao ritmo da canção e batia as mãos semifechadas na carteira.
Jef	<i>Oooooo</i>	Jef interrompeu Pedrinho, enquanto ele finalizava o último verso e sorrindo, apontou para Cristofer, que tampava os dois ouvidos com as mãos.
Pesquisadora	<i>Vai ver que ele não gosta! Cada um tem um gosto!</i>	
Pedrinho	<i>Eu sei cantar mais ainda.</i>	A turma demonstrou agitação.
Pesquisadora Pedrinho	<i>É? Como é que é?</i>	Perguntou para Pedrinho. Pedrinho acenou com a cabeça, concordando, que sabe cantar mais.
Pesquisadora	<i>Como é que é? Vocês sabem cantar essa música?</i>	Perguntou para os participantes. Os demais participantes se agitaram, sendo que cinco levantaram a mão, demonstrando saberem.
Pedrinho Cristofer	<i>É Kevinho o nome. Eu sei!</i>	Levantou a mão para pedir permissão para falar, porém já foi dizendo, sem aguardar a autorização.
Pesquisadora	<i>Quem sabe cantar, canta com ele, quero ver.</i>	Pedrinho e Maycon Jackson levantaram a mão confirmando que sabiam.
Rosa	<i>Não quero.</i>	Colocou as duas mãos, tampando a boca.
Jef	<i>Vai, vai, vamo aí entããã funkeee!</i>	Falou quase gritando.
Pedrinho, Cristofer, Pedro, Maycon Jackson, Jef e Fernanda	<i>Ela é terrorista, Olha o que ela faz no baile funk "cas" amiga (bis) (Início do verso incompreensível) não mexe com ela não (bis) Olha a explosão!</i>	A parte incompreensível aconteceu por não saberem a letra. No último verso Jef cantou bem alto, quase gritando, bateu a mão bem forte.

⁸⁸ O trecho da música cantada pelo participante refere-se à canção "Olha a explosão" interpretada por MC Kevinho. A letra da canção encontra-se no ANEXO E. Para conhecer, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3yd_eoMOvqk>. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁸⁹ Tempo marcado no cronômetro do vídeo.

Pedrinho cantou os três versos que iniciam o **funk** “Olha a explosão”⁹⁰, sem reproduzir as duas frases faladas presentes na versão interpretada pelo MC Kevinho. O andamento da interpretação do participante (♩⁹¹ 131⁹²) é próxima da versão original (♩ 134). A melodia cantada por Pedrinho também é semelhante. No verso “olha o que ela faz no baile funk **com as amiga**”⁹³ o intérprete original canta com *legato*⁹⁴ no trecho em negrito, que o participante não realiza e suprime letras (‘cas’ amiga). Esse verso é cantado duas vezes na versão original e o MC Kevinho realiza um melisma⁹⁵ na sílaba “mi” da palavra amiga na repetição do verso, que Pedrinho não executa. O participante balança o tronco para frente e para trás, conforme o pulso da canção.

Na interpretação do grupo dos participantes com Pedrinho aconteceu uma alteração no andamento, que ficou mais lento e aconteceu variação de pulso durante o canto (♩ 127 a ♩ 139), apesar de Pedrinho tentar cantar um pouco mais rápido. O melisma citado no parágrafo anterior não foi cantado pelo grupo. O intérprete realiza um *tremolo*⁹⁶ bem discreto nas palavras negritadas dos versos “É muito explosiva não mexe com ela **não**, é muito explosiva não brinca com ela **não**”, que não foi realizada pelo grupo, que cantou de maneira incompreensível. No verso “Olha a explosão”, os participantes realizaram um *crescendo* muito forte, que não existia na interpretação original, modificando a dinâmica.

Episódio 2

O episódio dois refere-se à atividade desenvolvida por Pedro.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pedro	<i>Hoze, eu vou andar na Gaiola</i> <i>Vida de malora</i> ⁹⁷	Cantou o primeiro verso, olhando para Pedrinho que estava do seu lado esquerdo.

⁹⁰ A letra da canção “Olha a explosão” encontra-se do APÊNDICE E. A letra da canção encontra-se disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-kevinho/olha-a-explosao/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁹¹ O símbolo ♩ refere-se ao pulso (elemento da música).

⁹² O pulso foi avaliado por metrônomo (aplicativo de celular *Pulse*).

⁹³ Na interpretação de MC Kevinho, a palavra “amiga” encontra-se no singular e o artigo está no plural.

⁹⁴ *Legato* – termo em italiano, que indica “[...] a passagem de um som para o outro deve ser feita sem interrupção” (MED, 1996, p. 47).

⁹⁵ Melisma – Um grupo de notas musicais cantadas sobre uma única sílaba de uma palavra (GROVE, 1994).

⁹⁷ O trecho da música cantada pelo participante refere-se à canção “Hoje vou parar na gaiola” interpretada por MC Livinho. A letra da música encontra-se no ANEXO F. Para conhecer, está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ppPuobqt-g>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

		Pedrinho e Jef cantaram juntos “eu vou andar na”.
		A pesquisadora disse nesse momento (próxima linha).
Pesquisadora	<i>O Pedro, vamos escutar o Pedro.</i>	
Pedrinho	<i>Eu sei cantar essa música.</i>	Falou levantando a mão.
Pedro	<i>Isquici.</i>	Falou sorrindo.
Pesquisadora	<i>Esqueceu? Repete de novo.</i>	
Pedro	<i>Hoze, eu vou andar na Gaiola Vida de marola Senta pro chefinho do jeitinho que ele gosta (verso incompreensível) Toma, toma, toma, toma Toma, sua gostosa</i>	Pedro cantou sozinho somente a primeira palavra. A partir daí, Pedrinho e Jef o acompanharam, sendo que Pedrinho era quem mais dominava a letra, porém não articulava bem as palavras. Pedro e Jef cantaram algumas palavras a partir do quarto verso.

Pedro cantou o *funk* “Hoje vou parar na gaiola” interpretada por MC Livinho. O participante iniciou o canto na segunda estrofe de um total de três, que não incluem as repetições nem a introdução da canção interpretada por MC Livinho. O participante apresentou dificuldades fonoarticulatórias⁹⁸, troca de letras na fala (hoje – hoze) e troca de consoantes entre sílabas (marola – malora). Na primeira vez, ele cantou a segunda estrofe da música. O andamento da interpretação de Pedro foi mais lento (♩ 130) que o de MC Livinho (♩ 145). O garoto cantou marcando o tempo forte do compasso, que não é observado no MC Livinho. Esse participante não reproduziu o *tremolo* realizado pelo MC na palavra “hoje”.

Na segunda vez, Pedro alterou o andamento da palavra “hoze”, cantou com menor intensidade alterando a dinâmica. Isso não aconteceu na primeira interpretação e não está presente na de MC Livinho. Pedro teve o acompanhamento espontâneo de outros dois colegas a partir da segunda palavra. Os meninos cantaram variação de pulso (irregular) (♩ 124 a ♩ 129) e mais lento que o intérprete original. O andamento

⁹⁷ O trecho da música cantada pelo participante refere-se à canção “Hoje vou parar na gaiola” interpretada por MC Livinho. A letra da música encontra-se no ANEXO F. Para conhecer, está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ppPuobqt-g>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁹⁸ As dificuldades fonoarticulatórias referidas neste estudo são as substituições, omissões e distorção dos fonemas, sistemáticas observadas na fala dos participantes e registradas na pauta de observação. Os registros na pauta apresentam as observações da pesquisadora e não dos laudos de fonoaudiólogos.

ficou mais lento no quarto verso, quando as palavras ficaram incompreensíveis por não saberem a letra. O tempo forte do compasso não foi destacado nessa segunda interpretação e o *tremolo* na palavra “hoje” também não foi realizado.

Episódio 3

O episódio três refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Cristofer	<i>Eu!</i>	Realizou uma sequência rítmica com batidas de mãos alternadas na carteira. Enquanto batia, Jef tentou acompanhá-lo.
Cristofer	<i>É ritmo.</i>	
Pesquisadora	<i>Sabe fazer um ritmo?</i>	
Cristofer	<i>Sim.</i>	
Pesquisadora	<i>Então faz.</i>	O menino repetiu um pouco diferente da sequência anterior, com mais precisão e regularidade que na primeira, caracterizando-se como ostinato rítmico.
Pesquisadora	<i>E tem alguma música parecida com isso?</i>	
Cristofer	<i>Nã-ão.</i>	
Pesquisadora	<i>Não? Mas tem alguma música parecida com esse ritmo?</i>	
Cristofer	<i>Eu gosto de música! Mas eu tenho vergonha de cantar.</i>	
Pesquisadora	<i>Não faz mal! Depois a gente canta junto, numa boa!</i>	

Cristofer não se sentiu confortável para cantar. Preferiu fazer uma sequência rítmica com batida de mãos alternadas sobre a carteira. Na segunda vez que realizou, repetiu a mesma sequência três vezes com mais regularidade e precisão, caracterizando-a como ostinato rítmico. Demonstrou ter a habilidade para execução rítmica.

Cabe esclarecer que Cristofer é o único participante da CE que frequenta oficina de música ofertada no tempo ampliado (contraturno) da unidade educacional.

Episódio 4

O episódio quatro refere-se à atividade desenvolvida por Rafael.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Rafael.</i>	
Rafael	<i>Boleboletinha Tá da cozinha Sazendo chocolate Para madinha</i>	Cantou bem fraco. Movimentou a cabeça, ajeitou-se na cadeira enquanto cantava. No último verso, seu olhar indicou que havia finalizado. Rosa dançou em seu lugar enquanto o menino cantava.
Pedrinho	<i>Pro, na caxinha?</i>	Falou enquanto Rafael terminava o último verso. A pesquisadora sinalizou para Pedrinho aguardar antes de falar.
Pesquisadora	<i>Perna de pau (só pesquisadora cantou)</i>	Deu continuidade na canção. Rafael ficou olhando para a pesquisadora com olhar atento, mexeu os lábios como se cantasse com ela a palavra pau.
Rafael	<i>Olho de vidro Nariz de pica-pau pau pau</i>	Desse verso em diante o participante cantou com a pesquisadora e os colegas. Maycon Jackson e Rosa acompanharam algumas palavras da canção, que Pedrinho cantou inteira.

Rafael cantou “Borboletinha”, que integra o cancioneiro infantil. Cantou com muitas trocas de letras. Cantou bem fraquinho, modificou o andamento, com pulso acelerado e com *staccato*⁹⁹ na última sílaba de cada verso. Continuou cantando da mesma forma quando os outros participantes e a pesquisadora cantaram juntos. Os participantes cantaram bem forte as palavras “pau pau” do último verso.

Episódio 5

O episódio cinco refere-se à atividade desenvolvida por Poliana.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Poliana	<i>Eu!</i>	Ao ser chamada pela pesquisadora, falou levantando o dedo.
Pedrinho	<i>Pooliana!</i>	Falou cantando o nome da menina.

⁹⁹ *Staccato* – termo italiano, que é o oposto de legato.

Poliana	<i>Fica quietinho!</i>	Falou levantando braço direito e abaixando bruscamente com a mão aberta. Pedro riu.
Poliana	<i>Fada, fada querida Dona da minha vida Você se foi, não encarou Dona (verso incompreensível)</i>	A menina abaixou a cabeça, colocou os dedos da mão direita sobre os olhos, ficou em silêncio por pouquíssimo tempo e começou a cantar, batendo a mão direita sobre a carteira marcando o pulso.
Pesquisadora	<i>Eu não conhecia essa música!</i>	Quando conversa com a pesquisadora, não realiza movimentos.
Poliana	<i>É Fada.</i>	
Pesquisadora	<i>Música da Fada?! Onde você aprendeu essa música?</i>	
Poliana	<i>No rádio.</i>	
Pesquisadora	<i>Vou prestar atenção.</i>	Falou referindo-se a ouvir a música no rádio.

Poliana cantou Fada¹⁰⁰ interpretada pela dupla Victor e Leo. A participante possui dificuldades fonoarticulatórias. Pesquisou-se a canção no Youtube e se encontrou o vídeo da dupla. Observou-se que Poliana cantou a primeira estrofe da canção que possui um total de cinco. Enganou-se no terceiro verso, cantou “você se foi, não encarou” e a versão cantada pela dupla é “você se foi, levou meu calor”. A menina apresentou alteração na dinâmica no último verso (cantou mais fraco) e não foi possível compreender o que cantou.

A interpretação da dupla Victor e Leo possui variação no andamento (♩ 134 a ♩ 140). Poliana cantou com pulso irregular e mais lento que a versão original (♩ 110) e não foi possível perceber se faria o andamento mais rápido da canção por ela ter interpretado somente a primeira parte. Sua marcação de pulso com a mão sobre a carteira não corresponde ao seu canto e nem ao da dupla Victor e Leo.

A menina cantou em tessitura mais grave às suas possibilidades vocais e em relação à dupla de intérpretes da canção. No primeiro verso, o intérprete faz um melisma na última sílaba e Poliana realiza um melisma na mesma sílaba, porém pouco

¹⁰⁰ A letra da canção “Fada” encontra-se no ANEXO A. O vídeo dos intérpretes está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OqukL-DFYms>>. Acesso em: 24 out. 2019.

afinada. No segundo verso, o intérprete não realizou o melisma na última sílaba e a canta com maior duração de tempo. Já a participante cantou essa mesma sílaba com novo melisma.

Episódio 6

O episódio seis refere-se à atividade desenvolvida por Jef.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Jef.</i>	
Jef	<i>Foi eu aqui!!!</i>	O participante levantou a mão esquerda se identificando no grupo.
Jef	<i>Deixa eu me lembra uma música agora.</i>	Gesticulou.
Pesquisadora	<i>Ah! Enquanto você estava agitando você não pensou!</i>	
Jef	<i>Caro que eu pensei, só que...</i>	Foi interrompido por Rosa.
Rosa	<i>Eu pensei uma música...</i>	Falou mexendo e levantando os dois braços, pegou 'maços' de cabelos com as duas mãos, os levantou e soltou. Foi interrompida por Jef.
Jef	<i>Aaah, eu sei! Deeespaacito, pacito¹⁰¹ pacito (cantou algo incompreensível) Pacito, pacito Não me lembro como é que é!</i>	O participante falou e cantou segurando a cabeça com a mão esquerda e o braço apoiado sobre a carteira, balançado o corpo discretamente e batendo a mão direita sobre a carteira suavemente.
Cristofer	<i>Eu sei!</i>	Rapidamente levantou a mão, falou sem aguardar o consentimento.
Pedrinho	<i>Ahhh eeeee!</i>	Falou ao mesmo tempo que Cristofer e Firrick levantou a mão. Houve uma agitação dos demais colegas.
Pedrinho	<i>Deeespaacito, pacito, pacito (canto incompreensível) Poquito (canto incompreensível) Pacito, pacito (canto incompreensível) Deeespaacito (canto incompreensível) Despacito</i>	Começa a cantar sozinho batendo as mãos sobre a carteira, marcando o pulso. Pedro olha para Pedrinho sorrindo, começa a acompanhá-lo. Na sequência, também começam a acompanhar, um a um Jef, Cristofer, Firrick, Maycon Jackson, Rafael, que também batem a mão na carteira, cada um ao seu jeito.

¹⁰¹ O trecho da música cantada pelo participante refere-se à canção "Despacito" interpretada por Luis Fonsi. A letra da música encontra-se no ANEXO G. Para conhecer a interpretação de Luis, o vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

	(canto incompreensível) <i>Despacito, pacito, pacito</i>	Ao final todos batiam as mãos nas carteiras.
Pesquisadora	<i>Agora, um combinado de música. Toda vez que eu fizer isso aqui, o silêncio tem que acontecer na hora. Se vocês observarem um maestro, ele tem os sinais que combinou com a orquestra. Então, nós aqui vamos combinar este aqui.</i>	Falou com os dois braços dobrados, com os antebraços para cima, as mãos viradas para dentro e abertas, com os dedos da mesma mão encostados. Nessa posição fecha todos os dedos ao mesmo tempo.

Jef suprimiu a letra “l” na palavra “claro”. Foi possível compreender as palavras “*despacito*” e “*pacito*” quando cantou. A letra da canção é em espanhol.

O participante cantou três palavras que estão presentes na música, mas não no mesmo verso, alterando a letra da música. O ritmo da palavra “*despacito*” é similar ao que aparece na versão original, porém o ritmo das palavras “*pacito, pacito*” ele modificou. Jef cantou com o mesmo pulso de Luis (J 123). Nesse pequeno trecho não foi possível verificar alterações na dinâmica. A melodia se assemelha à original.

Na sequência, aconteceu a interação espontânea de Pedrinho, que pouco a pouco ganhou a adesão dos demais participantes. O pulso foi mais lento (J 119) e o ritmo foi similar ao da versão de Luis. As palavras compreensíveis foram “*despacito, pacito e poquito*”, as demais em espanhol não foi possível entender. Os participantes cantaram com um *crescendo* finalizando bem forte, diferenciando-se da versão original.

No APÊNDICE F apresenta-se a síntese dos dados coletados nos seis episódios da atividade um “*Cantando uma música*” do tema Processos criativos musicais e o repertório. O episódio três não se encontra nesta síntese, porque o participante não quis cantar, porém desenvolveu a atividade sequência rítmica, que foi descrita no episódio.


6.2.1.2 Atividade II – Arranjo musical para duas vozes

A atividade II “Arranjo musical para duas vozes” refere-se à atividade realizada por dois participantes na sexta, de onze intervenções. As duas crianças envolveram-se em processos de criação com base no repertório que ouviram na volta à calma no final da intervenção, já nos minutos que antecederam a organização do espaço e dos

materiais antes do retorno para casa. Não se tratou de uma proposta de atividade de criação musical realizada pela pesquisadora, porém a escuta da obra mobilizou o fazer musical das duas crianças, originando duas novas estruturas musicais. A apreciação musical do vídeo com a obra *Cânone em Ré Maior* de Johann Pachelbel, interpretada em um arranjo *a capella* pelo quarteto feminino The Four Quarters, já estava planejada para atividade de apreciação para a sétima intervenção. Optou-se por assistir ao vídeo, que tem a duração de dois minutos e trinta e quatro segundos, para retomá-lo no próximo encontro, pois restava pouco tempo para desenvolver uma nova atividade. Assistiu-se duas vezes, sendo que, na segunda vez em que foi proposto, caso desejassem, poderiam cantar bem fraquinho, acompanhando o vídeo. Um participante experimentou cantar, e outros somente assistiram ao vídeo bem atentos. Antes que finalizasse a segunda vez da escuta, os participantes que iriam embora com o transporte escolar contratado já foram chamados. Enquanto a pesquisadora desligava os equipamentos aconteceu o episódio único descrito abaixo.

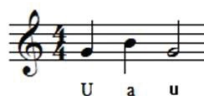
Episódio único

Este episódio envolve dois participantes. Maycon Jackson estava em pé verificando se os colegas, que já estavam indo para casa, haviam esquecido algum material e levantou o dedo para conversar com a pesquisadora.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Maycon Jackson	<i>Ó professora, ó vê aqui!</i>	Falou levantando o dedo e andando em direção da pesquisadora.
Maycon Jackson		Cantou cinco vezes essa sequência de notas com ligeira movimentação da cabeça para cima e para baixo.
Maycon Jackson	<i>Olha um baixo, um grande, um baixo, um grande.</i>	Falou após a quinta vez que cantou a sequência e acrescentou o movimento de dobrar ligeiramente os joelhos no som mais grave e esticar no som mais agudo. Simultaneamente movimentou os dois braços desenhando círculos no ar, sendo que, quando falou baixo, as mãos estavam embaixo, e grande, as mãos estavam em cima.
Pesquisadora	<i>Um baixo, um alto...</i>	Sinalizou com o gesto das mãos, baixo para os sons graves (mãos embaixo) e alto

¹⁰² A escrita dos dois trechos cantados por Maycon e de Pedro descrita na mesma situação é aproximada devido à afinação pouco precisa dos participantes.

Maycon Jackson



para sons agudos (mãos na altura da cabeça).

Cantou mais seis vezes a sequência.

Pedro

Na terceira vez da sequência anterior, Pedro cantou com Maycon Jackson.



Maycon Jackson

Olha aqui, olha aqui!

Não se desconcentrou para interagir com Pedro.

Falou dirigindo-se para a mesa onde estavam os instrumentos musicais, pegou as duas baquetas do xilofone. Cantou a mesma sequência e tocou notas aleatoriamente, porém mantendo o andamento e a sequência rítmica que havia cantado.

A sequência melódica cantada por Maycon Jackson aproxima-se da linha vocal de uma das integrantes do grupo vocal (contralto), porém não possui a mesma variação melódica. Embora com afinação pouco precisa, Maycon Jackson fixou-se em três sons (notas). Na segunda vez em que Maycon Jackson cantou, diminuiu ligeiramente a intensidade vocal alterando a dinâmica; na terceira vez manteve essa intensidade, porém aumentou a duração da última nota; as sequências melódicas seguintes se reproduziram com variações sutis de dinâmica. A repetição da sua sequência de notas caracteriza-se como ostinato melódico.

Pedro cantou uma nova melodia junto ao canto de Maycon Jackson. Pedro cantou realizando *diminuendo* nas duas vezes que cantou a palavra banheiro. Pedro interagiu musicalmente com Maycon Jackson e criou uma nova melodia com letra e dinâmica. Nesse processo, Pedro modifica a estrutura rítmica e melódica de Maycon Jackson, criando uma nova estrutura musical.

Maycon Jackson manteve o foco de sua atenção na sua produção, experimentando o ritmo da linha melódica que havia explorado ao tocar o xilofone. Esse participante executou o mesmo ritmo que havia cantado, porém as notas musicais não foram as mesmas.

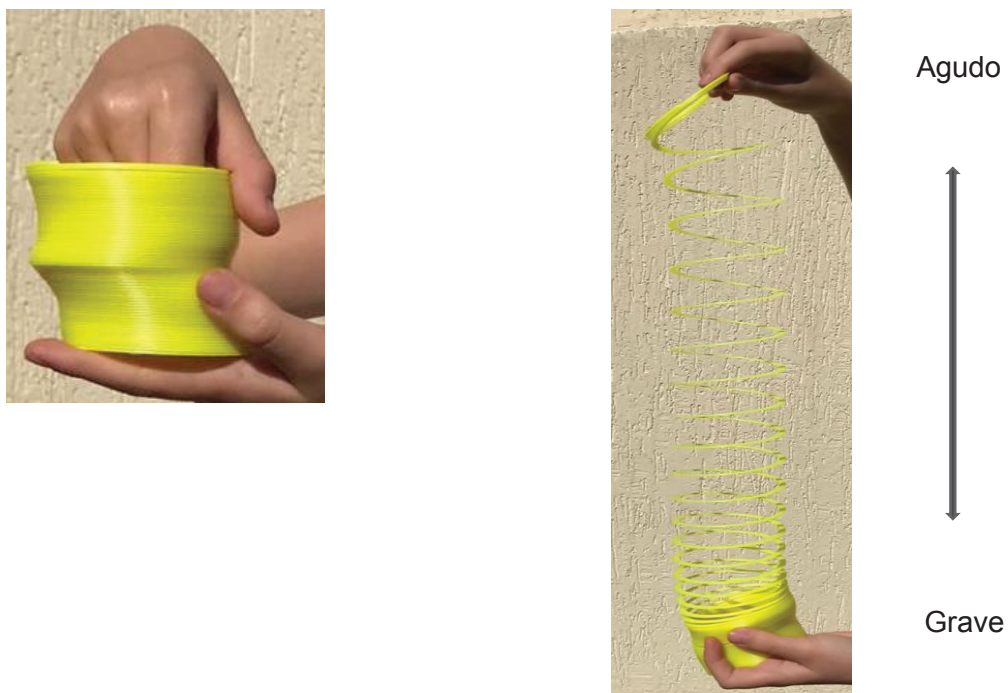
6.2.1.3 Atividade III – A rosa juvenil

A atividade três “A rosa juvenil” refere-se à atividade realizada por um participante na sétima, de onze intervenções. Realizou-se a apreciação com a obra Câne em Ré Maior de Johann Pachelbel, interpretada *a capella* pelo grupo vocal The Four Quarters, realizou-se a experimentação sonora vocal de graves e agudos, *legatos* e *staccatos* com o brinquedo mola maluca. A movimentação do brinquedo conduzida pela pesquisadora era intencional e suas variações de abertura foram:

- No sentido vertical e para cima para a variação de altura, sendo que, quanto mais aberta a mola, mais agudos eram os sons produzidos;
- No sentido vertical e fechando a mola para os sons graves (quanto mais fechada, mais grave)
- Na abertura para as laterais para sons da mesma altura.

A FIGURA 19 mostra a relação da altura dos sons com a abertura da mola maluca.

FIGURA 19 – RELAÇÃO DA ALTURA DOS SONS COM A MOLA MALUCA



FONTE: A autora (2019)

Os participantes também cantaram espontaneamente palavras e frases diversas em que reproduziram a sequência sonora do agudo para o grave e do grave para o agudo.

Lançou-se um desafio para que pensassem em frases com seu nome, manipulando a mola com movimentos variados, que seriam apresentados para os colegas.

Episódio único

Este episódio refere-se à atividade realizada por Cristofer, que a fez de modo diferente do solicitado. O menino quis ser o primeiro a realizar a atividade.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Cristofer, pode ficar em pé, se quiser!</i>	
Cristofer	<i>Eu vou fazer uma que eu inventei!</i>	Falou mexendo com a mola.
Cristofer	<i>A rosa juvenil É muito chata, Muito chata, Muito chata! (Cantou duas vezes).</i>	Cantou movimentando a mola no sentido vertical, para cima e para baixo (abrindo e fechando a mola).

Cristofer disse que havia inventado uma canção e não realizou com frases com seu nome, conforme solicitado pela pesquisadora. O menino alterou a letra da canção tradicional infantil e encaixou-a na melodia, sem realizar alterações nesse elemento da música. Esse garoto foi muito afinado, cantou duas vezes, sendo que modificou o andamento com um discreto *rallentando*¹⁰³ no último verso. A movimentação da mola aconteceu com variações de abertura, conforme foi orientado pela pesquisadora.

¹⁰³ *Rallentando* – termo italiano que designa a diminuição da pulsação em determinado trecho de uma música, ou seja, retarda o andamento no trecho indicado (MED, 1996).

6.2.2 Tema – Processos criativos musicais e a mediação do professor

Esse tema refere-se à(s) ações dos participantes em atividades em que a pesquisadora os estimulou para construírem uma pequena ideia musical. Cada atividade corresponde ao encaminhamento pedagógico denominado Criação no Currículo¹⁰⁴, estudo já esclarecido na Introdução desta tese.

A mediação da pesquisadora aconteceu no decorrer de todas as atividades de apreciação e da experimentação/execução musical que antecederiam à construção da proposta, além da criação. A pesquisadora orientou e/ou conduziu a realização das atividades, sugeriu formas de fazê-las, propôs ações por etapas para os participantes criarem pequenas ideias musicais ou interferirem em uma estrutura musical já existente, nem que a modificação fosse em um pequeno fragmento. Observou-se como as crianças se apropriavam dos elementos da música, de quais estratégias se utilizavam para cumprir a atividade, além das suas habilidades musicais.

O tema Processos criativos musicais e a mediação do professor está organizado em:

- Uma atividade composta de seis episódios (Atividade I), sendo três envolvendo um participante em cada, dois envolvendo dois participantes em cada e um episódio envolvendo três participantes, totalizando seis participantes (alguns participantes envolveram-se em mais de um episódio);
- Uma atividade composta de dez episódios (Atividade II), sendo sete episódios envolvendo um participante cada e três episódios envolvendo quatro participantes cada, totalizando dez participantes (alguns participantes envolveram-se em mais de um episódio);
- Uma atividade composta de quatro episódios (Atividade III), sendo dois episódios envolvendo oito participantes cada e dois episódios envolvendo um participante cada, totalizando nove participantes (alguns participantes envolveram-se em mais de um episódio);
- Uma atividade composta de nove episódios (Atividade IV), sendo oito episódios envolvendo um participante cada, um episódio envolvendo dois participantes,

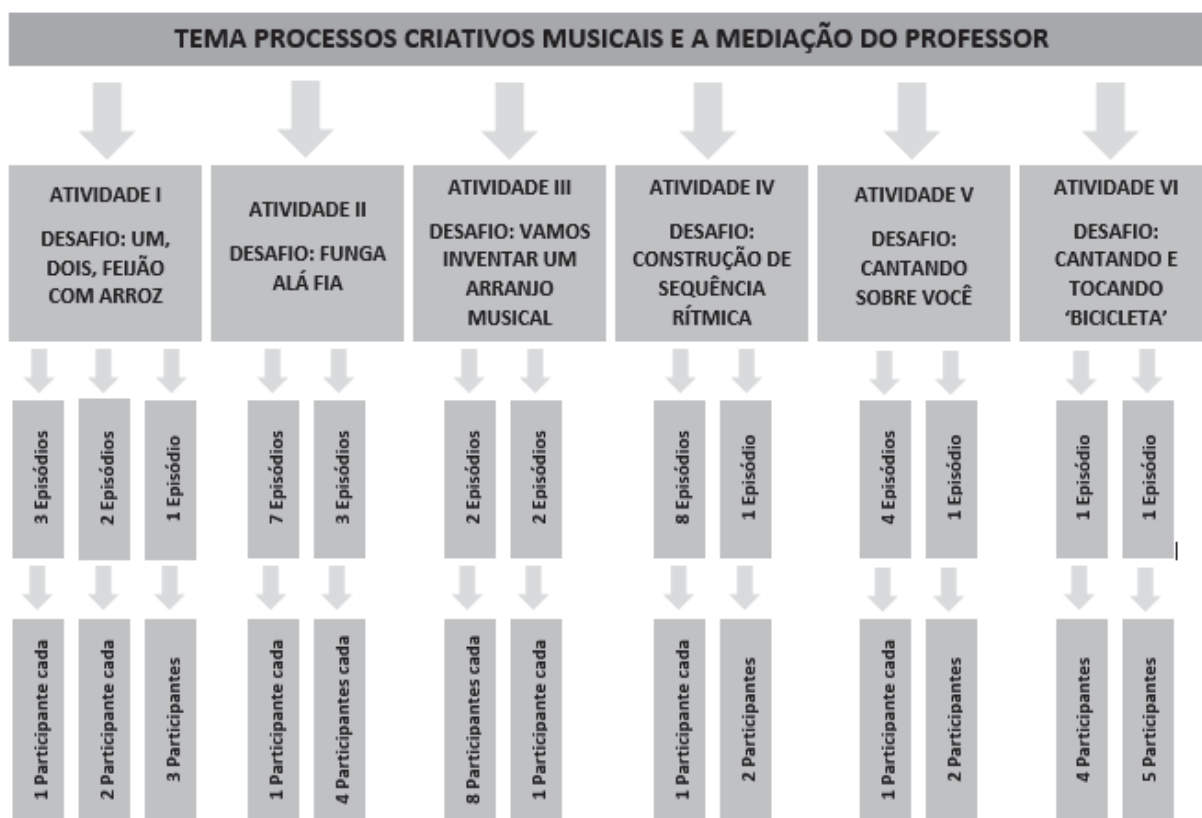
¹⁰⁴ O Currículo indica que a criação resulta do processo pedagógico e da ampliação do repertório dos estudantes. Esse trabalho se dá por meio da apreciação e experimentação/execução (CURITIBA, 2016).

totalizando oito participantes (alguns participantes envolveram-se em mais de um episódio e dois participantes realizaram a atividade duas vezes);

- Uma atividade composta de cinco episódios (Atividade V), sendo quatro episódios envolvendo um participante cada, um episódio envolvendo dois participantes, totalizando cinco participantes (alguns participantes envolveram-se em mais de um episódio);
- Uma atividade composta de dois episódios (Atividade VI), sendo um episódio envolvendo quatro participantes e um episódio envolvendo cinco participantes, totalizando nove participantes.

A FIGURA 20 apresenta a organização do tema Processos criativos musicais e mediação do professor.

FIGURA 20 – ORGANIZAÇÃO DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR



FONTE: A autora (2020)

6.2.2.1 Atividade I – Desafio: Um, dois, feijão com arroz

A atividade um, Desafio: Um, dois, feijão com arroz, refere-se a uma das atividades, realizada na segunda de onze intervenções. Perguntou-se para os participantes “quem tem uma ideia diferente para fazer”, referindo-se à parlenda¹⁰⁵ “Um, dois, feijão com arroz”.

Antes desse desafio, a pesquisadora desenvolveu atividades de execução vocal e com instrumentos musicais, com variações de andamento e dinâmica com essa parlenda, tanto na primeira intervenção como na segunda.

Em ambas as intervenções, também aconteceram propostas de experimentação e produção sonora de sons vocais e corporais com variação de andamento e dinâmica, além da apreciação musical de duas interpretações do grupo musical Barbatuques e do coral que participa de um vídeo publicitário.

Foi possível observar as habilidades cognitivas musicais de cantar e tocar dos participantes, bem como a apropriação dos elementos da música vivenciados nas intervenções. A postura da pesquisadora foi de instigá-los para o fazer musical, seja explorando, executando ou criando, e de respeitar quando algum participante não queria fazer.

Nesse dia estavam presentes dez participantes, sentados em cadeiras (sem carteiras) em dois semicírculos, sendo um na frente do outro. A ordem de realização da atividade se deu conforme manifestavam interesse.

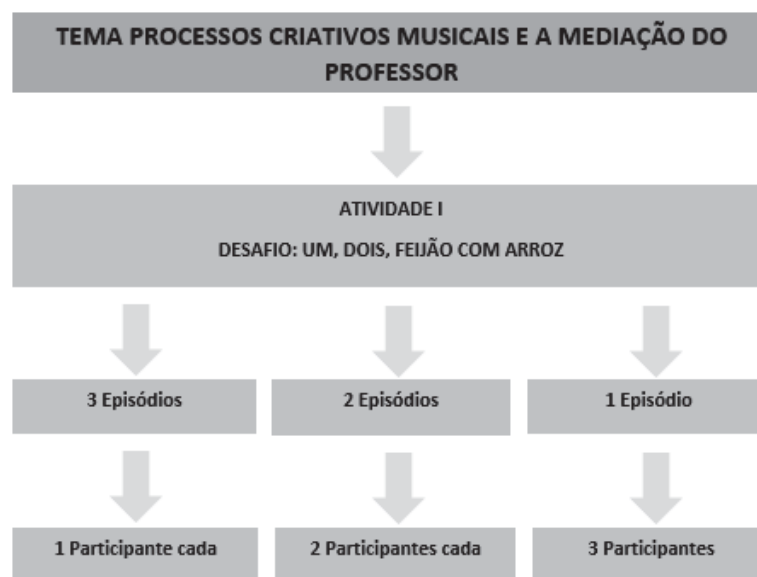
As crianças escolheram os instrumentos musicais¹⁰⁶ que tocaram, sendo que: Cristofer escolheu o xilofone, Firrick preferiu o bongô, Jef preferiu pau de chuva de plástico transparente, Maycon Jackson optou pelo agogô de castanha-do-pará, Pedrinho estava ansioso e conseguiu ficar com o pau de chuva de bambu e Pedro escolheu o pandeiro grande.

A FIGURA 21 apresenta a organização dos episódios da atividade um, Desafio: Um, dois, feijão com arroz, do tema Processos criativos musicais e a mediação do professor.

¹⁰⁵ Parlendas “[...] são brincadeiras rítmicas com rima e sem música” (BRITO, 2003, p. 101).

¹⁰⁶ Os instrumentos musicais utilizados nas intervenções integram o acervo da pesquisadora. São variados, de diferentes origens, de fácil manuseio por crianças. Poderiam ser utilizados outros instrumentos musicais, inclusive os confeccionados com materiais reutilizáveis. O que se considera importante é que o professor esteja atento à sonoridade produzida por eles.

FIGURA 21 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE I DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR



FONTE: A autora (2019)

Episódio 1

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Quem tem uma ideia diferente para fazer?</i>	
Pedrinho	<i>Eu sei!</i>	Cristofer e Pedrinho levantaram a mão e Pedrinho ainda ficou em pé.
Pesquisadora		Apontou para Cristofer, que tocou com sons de alturas diferentes, mas com o mesmo ritmo da parlenda. Cristofer tocou utilizando as duas baquetas do xilofone com as mãos alternadas. Jef ficou em pé e se aproximou para olhar Cristofer tocando.
Pesquisadora	<i>Olha que legal que ficou! Como você fez?</i>	
Cristofer		Na segunda vez em que tocou, utilizou somente a baqueta da mão direita e reproduziu o ritmo da parlenda. A sequência de sons com alturas variadas foi diferente da vez anterior.

Cristofer estava como xilofone, que é instrumento melódico. Por essa razão, os sons executados na sua sequência rítmica possuíam variação de altura. Demonstrou habilidade ao tocar o instrumento com as duas mãos alternadas, sem se atrapalhar ou perder o pulso. Suas batidas com as baquetas foram firmes. Quando tocou pela segunda vez, utilizou somente a mão direita, manteve o pulso e o ritmo, e a altura dos sons foi diferente. Cristofer não identificou as notas musicais no xilofone.

Episódio 2


Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Firrick.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Ficou legal! Quem tem uma outra maneira...</i>	Firrick estava com o bongô sob o colo, levantou a mão rapidamente. Apontou-se para que mostrasse a ideia.
Firrick		Tocou o ritmo da parlenda com as mãos alternadas.

Firrick tocou o bongô mantendo o pulso e o ritmo da parlenda. Demonstrou habilidade ao executar utilizando as mãos alternadas. O menino tocou com um instrumento musical com timbre diferente das vezes anteriores.

Episódio 3

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedro.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Quem tem uma ideia?</i>	Pedro e Maycon Jackson levantaram a mão.
Pedro	 <p>Quando terminou disse: <i>ahhh, não deu!</i></p>	Começou a tocar. Segurou o pandeiro com a mão esquerda e tocou com o indicador da mão direita, liberado pelo polegar (peteleco). Alterou a sequência rítmica da versão cantada com pulso pouco preciso.
Pesquisadora	<i>Sabe, tem que ensaiar muito!</i>	
Maycon Jackson	<i>Eu! Eu!</i>	Falou levantando o braço e o dedo direito.
Pesquisadora	<i>Calma!</i>	Sinalizando com a mão direita para Maycon Jackson aguardar.

Pedro

Tocou nova sequência rítmica diferente da parlenda. Enquanto isso, Jef e Pedrinho realizaram experimentações com o pau de chuva. Pedrinho passou a observar Pedro tocando. Jef se concentrou em seus experimentos, agitou rápido, movimentou segurando o instrumento com as duas mãos no seu centro, segurou com uma mão e bateu com a outra. Cristofer realizou um glissando no xilofone.

Pedro modificou a forma de tocar o pandeiro, pois o fez utilizando o indicador da mão direita. Quando terminou disse “ahhh, não deu!” O participante tocou a parlenda com instrumento musical diferente dos outros colegas, modificando o timbre das execuções já realizadas.

Na segunda tentativa, realizou uma sequência rítmica, bem diferente da primeira. Não conseguiu cantar com sua execução.

Os demais participantes que apareceram nesse episódio não se envolveram na execução musical de Pedro. Porém, aconteceram outras ações musicais com outros participantes enquanto Pedro estava envolvido com sua atividade. Maycon Jackson estava atento para que fosse o próximo a tocar. Pedrinho e Jef estavam concentrados nas suas experimentações com o pau de chuva, porém, em certo momento, Pedrinho observou Pedro. Cristofer realizou um glissando ascendente, quando a pesquisadora elogiou um participante por esperar sua vez de tocar.

Episódio 4

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Maycon Jackson e Pedro.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Eu estou escutando o coleguinha. Estou gostando de ver que você respeita a vez! Parabéns!</i>	Sinalizou para Pedrinho aguardar, levantando o braço e o indicador da mão direita. Apontou para Maycon Jackson, que já estava com o dedo levantado, esperando a vez.
Maycon Jackson		Tocou a sequência rítmica equivalente a dois versos da parlenda no agogô, batendo nas suas duas caixas de

Pedro

ressonância (casca de castanha-do-pará).

Assim que terminou, Pedro tocou quatro sons de mesma duração “golpeando” a pele do pandeiro com o indicador (peteleco).

Maycon Jackson tocou a sequência rítmica equivalente a dois versos da parlenda no agogô com precisão. Utilizou a baqueta com segurança. Tocou com instrumento musical de timbre diferente dos anteriores, modificando o timbre na execução da parlenda.

Pedro finalizou na sequência, sem ter combinado com Maycon Jackson. Pedro tocou quatro sons de mesma duração “golpeando” a pele do pandeiro com o indicador (peteleco).

Episódio 5

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Maycon Jackson e Jef.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Jef		Levantou o dedo, indicando que gostaria de realizar a tarefa.
Pesquisadora		Enquanto sinalizou para Jef tocar, Maycon Jackson começou a tocar e recitar a parlenda. Indicou-se para que Maycon Jackson parasse, levantando a mão direita e agitando para frente e para trás. Enquanto Maycon Jackson tocava, Jef segurou o corpo cilíndrico do pau de chuva pela lateral com a mão direita e na outra extremidade com a mão esquerda. Movimentou o instrumento que estava na posição horizontal, alternando a altura das extremidades.
Jef	<i>Não dá, não dá!</i>	Falou movimentando o instrumento. Pedrinho levantou o dedo, querendo tocar.

A pesquisadora finalizou o episódio quatro com Maycon Jackson, porém ele ainda tocou novamente a sequência rítmica da parlenda como já havia feito e acrescentou o canto de dois versos. Maycon Jackson deu continuidade, enquanto a pesquisadora indicava para Jef iniciar a atividade.

Jef tocou o pau de chuva, movimentando-o na tentativa de que os sons de cada mudança de movimento se encaixassem em cada verso da parlenda. Jef explorou e experimentou possibilidades para tocar a parlenda com o pau de chuva, porém não ficou satisfeito.

Episódio 6

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedrinho, Maycon Jackson e Cristofer.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Você.</i>	
Pedrinho		Segurou o pau de chuva com as duas mãos no corpo cilíndrico do instrumento na posição horizontal. Balançou o instrumento, alternando a altura das suas extremidades.
Pesquisadora	<i>Como cantaria? Me explique. A gente pode mudar a forma de cantar!</i>	Enquanto Pedrinho balançou o instrumento, Maycon Jackson produziu sons com o agogô.
Pesquisadora	<i>Dá uma vontade, né?! Eu sei</i>	Falou para Maycon Jackson enquanto Poliana segurou a mão dele. Em seguida Cristofer também produziu uma sequência de sons com o xilofone.
Pesquisadora	<i>Como é que cantaria?</i>	Falou se dirigindo para Pedrinho.
Pedrinho	<i>É porque depois é (na sequência canta) feijão no prato Cinco, seis, falar inglês Sete, oito, comer biscoito Nove, dez comer pastéis.</i>	Recitou a parlenda sem realizar variação de andamento e dinâmica, comparando com o que realizou com o grupo anteriormente. Segurou o pau de chuva com as mãos nas extremidades na posição horizontal. Tocou balançando o instrumento, alternando a altura das extremidades. A pesquisadora falou o último verso com o Pedrinho. Enquanto Pedrinho executou a parlenda, Cristofer explorou o xilofone. Sua sequência sonora não “acompanhou” a execução de Pedrinho.
Pesquisadora	<i>E se eu quisesse fazer maaais devagar, como seria?</i>	
Cristofer	<i>Sim, dá pra fazer.</i>	Realizou uma sequência de sons de alturas diferentes no xilofone no ritmo da parlenda, sem alteração de andamento. Os demais participantes estavam inquietos.

Pedrinho tocou duas vezes, sendo que na primeira vez segurou o pau de chuva com as duas mãos no corpo cilíndrico do instrumento na posição horizontal. Tocou balançando o instrumento nessa posição, alternando a altura das suas extremidades.

Na segunda vez, segurou o pau de chuva com as mãos nas extremidades do pau de chuva na posição horizontal. Tocou balançando o instrumento, alternando a altura das extremidades. Além de tocar, recitou parte da parlenda. O último verso a pesquisadora cantou com Pedrinho. Não realizou alteração de outros elementos musicais.

Cristofer afirmou que era possível tocar mais devagar, porém tocou novamente sem alteração no andamento.

Os sons produzidos por Maycon Jackson e Cristofer foram aleatórios¹⁰⁷.

No APÊNDICE F apresenta-se a síntese dos dados coletados nos seis episódios da atividade um, Desafio: Um, dois, feijão com arroz, do tema Processos criativos musicais e mediação do professor.

6.2.2.2 Atividade II – Desafio: Funga Alafia

Os participantes aprenderam a canção Funga Alafia, que é tradicional da Libéria. A pesquisadora falou sobre esse país, mostrou imagens, traduziu a letra, cantaram de formas variadas, com instrumentos musicais e coreografia.

Buscou-se observar as formas com que os participantes respondiam ao desafio, como desenvolviam essa atividade, quais as estratégias utilizavam, além das suas habilidades musicais.

Repetiu-se a pergunta, “quem gostaria de inventar uma forma diferente de cantar e tocar”, realizada na atividade anterior, porém agora referindo-se à Funga Alafia.

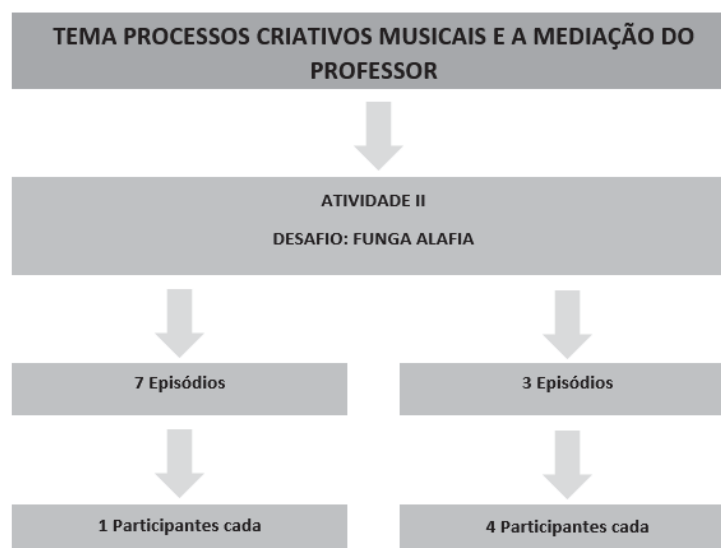
Os participantes estavam sentados no chão em um semicírculo, possibilitando a interação entre eles. Os instrumentos musicais que estavam em suas mãos já eram outros, devido ao jogo que antecedeu essa atividade, que envolveu a troca dos instrumentos. Cristofer estava com a maraca mexicana, Pedrinho com o pandeiro

¹⁰⁷ Entende-se por sons aleatórios neste estudo aqueles produzidos de modo exploratório ou que não são controlados.

pequeno, Rafael com o bongô, Poliana com o pandeiro maior, Firrick com o djembê, Fernanda com a maraca cubana, Jef com o tambor, Alan com o xilofone, Maycon Jackson com a pandeirola e Pedro com o agogô de castanha-do-pará. Optou-se por realizar a atividade na sequência em que estavam sentados, devido ao tempo ainda disponível até o término da aula. Iniciou-se na extremidade do lado direito, pois o primeiro e o segundo participantes indicaram que gostariam de começar.

A FIGURA 22 apresenta a organização dos episódios da atividade dois, Desafio: Funga Alafia, do tema Processos criativos musicais e a mediação do professor.

FIGURA 22 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE II DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR



FONTE: A autora (2019)

Episódio 1

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Quem gostaria de inventar uma forma diferente de cantar e tocar?</i>	Cristofer, Pedrinho, Rafael, Maycon Jackson levantaram o dedo afirmando que queriam.
Cristofer	<i>É para fazer uma música?</i>	

Pesquisadora	<i>Funga Alafia. É para inventar uma forma diferente de cantar e tocar Funga Alafia.</i>	
Cristofer	<i>Funga laláfia Fulé Aché Mara marara Mara mará</i>	Cantou modificando as palavras e reproduziu com a maraca o ritmo original da canção com precisão.

Cristofer, que era o participante que estava na extremidade do semicírculo, perguntou se era para fazer uma música. A pesquisadora explicou que era para cantar e tocar de uma forma diferente. O menino cantou trocando a letra da canção. Tocou a maraca no ritmo original da canção com precisão. Verificou-se na pauta de observação que o participante não apresenta dificuldades fonoarticulatórias e memoriza as canções.

Episódio 2

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pedrinho	<i>Funga Lalafa</i>	Cantou modificando as palavras e tocou o ritmo original da canção no pandeiro, com a ponta do indicador da mão direita.

Pedrinho cantou substituindo a palavra Alafia por Laláfia e tocou o pandeiro com a ponta do dedo, modificando a forma de execução do instrumento, gerando um timbre diferenciado se comparado com o tocar com batidas das mãos. A intensidade dos sons de sua execução foi fraca, porque tocou com a ponta de um dedo. Verificou-se na pauta de observação que esse participante não apresenta dificuldades fonoarticulatórias e memoriza as canções.

Episódio 3

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Rafael, Cristofer, Pedrinho e Jef.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora Rafael	Você.	Falou, dirigindo-se para Rafael, que estava à direita de Pedrinho. Pegou o bongô que estava no chão na sua frente e o colocou no seu colo, olhando ora para o instrumento ora para a pesquisadora (estava sentado como as pernas cruzadas).
Poliana	<i>É na sua frente!</i>	Estava sentada ao lado de Rafael, começa a tirar o bongô do colo dele para colocar na frente do menino.
Pesquisadora	<i>Ele pode pôr, não tem problema. Vai.</i> (indicou para Rafael iniciar).	Falou referindo-se ao instrumento no colo de Rafael.
Pedrinho Pesquisadora	<i>Fala!</i> <i>Funga Alafia</i> <i>Aché, Aché</i> <i>Funga Alafia</i> <i>Aché, Aché</i>	Disse dirigindo-se para Rafael. Enquanto a pesquisadora cantou, Rafael tocou o pulso da canção com pouca regularidade e movimentou os lábios nos dois últimos versos, como se cantasse. Tocou no lado direito do instrumento com a ponta do dedo indicador da mão direita e no lado esquerdo com a ponta do dedo indicador da mão esquerda. Ajeitou o instrumento no colo por duas vezes. Jef e Pedrinho cantaram os dois últimos versos com a pesquisadora. Jef bateu palmas enquanto cantou, sem precisão rítmica. Cristofer interagiu espontaneamente tocando a maraca.

Rafael, que estava sentado à esquerda de Pedrinho, movimentou os lábios nos dois últimos versos cantados pela pesquisadora e tocou o bongô com a ponta do dedo. O participante tocou no lado direito do instrumento com a ponta do dedo indicador da mão direita e no lado esquerdo com a ponta do dedo indicador da mão esquerda. O menino tocou o pulso da canção com pouca precisão. Três participantes interagiram musicalmente espontaneamente com Rafael. Pedrinho e Jef cantaram os dois últimos versos com a pesquisadora. Jef bateu palmas no ritmo da parlenda sem precisão. Cristofer tocou maraca com precisão rítmica.

Episódio 4

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Poliana, Pedrinho, Pedro e Maycon Jackson.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Agora a Xxxx.</i>	Falou o nome verdadeiro da Poliana, por isso escrito como Xxxx. Começou a tocar o ritmo da parlenda sem cantar. Com ela, Pedrinho começou a tocar o pandeiro, Pedro tocou bem <i>piano</i> , uma sequência de sons no agogô, e Maycon Jackson, a pandeiriola. Poliana olhou para os colegas com expressão fechada do rosto.
Pesquisadora	<i>Só a Xxxx, só a Xxxx. Soltou que é a vez da Xxxx.</i>	Pediu para as crianças soltarem os instrumentos musicais, para que Poliana realizasse a atividade.
Pesquisadora	<i>Posição, põe no chão, soltou. Vai Xxxx.</i>	Referiu-se ao combinado entre os participantes e a pesquisadora, que é o de não tocar quando for a vez do colega.
Poliana	<i>Alafa... Vamo?</i>	Tentou cantar a canção como foi aprendida e tocou o pandeiro sem precisão rítmica. Quando disse “vamo,” a participante balançou a mão direita, olhando para pesquisadora, sinalizando que gostaria que ela cantasse.
Pesquisadora	<i>Funga Alafia Achê, achê Funga Alafia Achê, achê</i>	A menina tocou a sequência rítmica da canção no pandeiro, porém sem precisão.

Poliana tocou o ritmo da parlenda sem precisão e sem cantar. Parou e olhou com expressão fechada do rosto para os colegas que tinham interagido espontaneamente, tocando seus instrumentos. Pedrinho tocou três sons rápidos no pandeiro com a ponta do dedo indicador direito, Pedro tocou bem piano, quatro sons no agogô, e Maycon Jackson sacudiu a pandeiriola.

Na segunda tentativa de realizar a atividade, Poliana cantou “Alafa”, omitindo a vogal “i” da última sílaba. Verificou-se na pauta de observação que a menina possui dificuldades fonoarticulatórias. Tocou o pandeiro sem precisão rítmica e parou. Falou “vamo”, balançou a mão direita, olhando para pesquisadora, sinalizando que gostaria que ela cantasse.

A pesquisadora cantou e Poliana não. Ela tocou a sequência rítmica da canção sem precisão.

Episódio 5

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Firrick.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora Firrick	<i>Agora oooo Firrick!</i> <i>Funga Alafia</i> <i>Aché, aché</i> <i>Funga Alafia</i> <i>Aché, Aché</i>	Iniciou tocando o ritmo da canção no djembê, cantou a partir de “aché”. Foi bem preciso tanto ao tocar quanto ao cantar.

Firrick iniciou a atividade tocando o ritmo da canção no djembê. Cantou a partir do segundo verso. Foi habilidoso na execução do instrumento musical. Cantou e tocou precisamente a melódica e o ritmo da canção.

Episódio 6

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Jef.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Agora, o Jef, que respeitou a vez, direitinho.</i>	
Jef	<i>Funga Alafia</i> <i>Afé, afé</i> <i>Funga Alafia</i> <i>Afé, afé</i>	O menino trocou o som de “x” pelo som de “f” na palavra “aché”. Cantou a melodia da canção. Quando cantou os dois primeiros versos, tocou o tambor com as duas mãos alternadas, sem encostar as palmas, sem relação rítmica com o que cantava. Nos dois versos seguintes, manteve os dedos da mão esquerda apoiados sobre o tambor e tocou com a mão direita, usando também a palma. Nos dois últimos versos, tocou sem precisão rítmica, sua batida não foi firme.

Jef trocou o som de “x” por som de “f” na palavra “ache”. Embora o garoto apresentasse dificuldades fonoarticulatórias e a fala desorganizada, essa troca de sons não aconteceu em outras intervenções, conforme observado na pauta de observações.

Ele tocou o tambor de duas maneiras diferentes. Uma delas foi quando tocou os dois primeiros versos, não estabeleceu relação rítmica entre o canto e a fala, tocou o tambor com as duas mãos alternadas, sem encostar as palmas das mãos na pele. A outra maneira foi tocando os dois últimos versos, sendo pouco preciso no ritmo. Jef manteve os dedos da mão esquerda apoiados sobre o tambor e tocou com a mão direita, usou também a palma, porém sem firmeza.

Episódio 7

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Fernanda.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Agora só a Fernanda.</i>	A menina não começou a realizar a tarefa assim que a pesquisadora falou.
Pedrinho	<i>Vai Fernanda.</i>	
Jef	<i>Fernaanaanda</i>	Falou com a segunda sílaba mais longa, que as demais.
Fernanda		Murmurou partes da canção e sacudiu aleatoriamente a maraca mexicana, sem relação rítmica com a canção.

Fernanda foi incentivada por dois colegas para realizar a atividade. A participante murmurou partes da canção e sacudiu aleatoriamente a maraca mexicana, sem relação rítmica com a canção.

Episódio 8

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedro, Jef, Rafael, Poliana.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora Pedro	<i>Agora é o... Pedro</i>	Não esperou a pesquisadora terminar a frase e falou levantando a baqueta, que segurava com a mão esquerda.
Pedro	<i>Funga Alafia Achê, achê Funga Alafia</i>	Cantou com pouquíssima intensidade, sendo que algumas palavras ficaram quase inaudíveis. Percutiu a baqueta na parte

Aché, aché

menor do agogô. Tocou o pulso da canção nos dois primeiros versos e o ritmo nos dois últimos. Sua execução não foi precisa e nem firme. Olhava para os colegas enquanto tocava. Enquanto Pedro tocou os dois últimos versos, Jef o acompanhou com mais precisão rítmica do que na sua vez. Rafael também o acompanhou tocando com o indicador da mão esquerda o bongô, bem *piano*. Firrick também acompanhou tocando o djembê.

Pedro cantou com pouquíssima intensidade, sendo que algumas palavras ficaram quase inaudíveis. Tocou o pulso da canção nos dois primeiros versos e o ritmo nos dois últimos. Sua execução não foi precisa e nem firme. Olhou para os colegas enquanto tocava e cantava.

Jef, Rafael, Poliana e Firrick interagiram espontaneamente com Pedro. Jef tocou tambor nos dois últimos versos em que Pedro tocou. Jef foi mais preciso ritmicamente do que na sua vez. Rafael tocou o bongô com o indicador da mão esquerda bem *piano*. Poliana tocou o pandeiro, que estava no chão, com pouca intensidade com a mão fechada, depois com o indicador direito. Firrick também acompanhou tocando o último verso no djembê com precisão.

Episódio 9

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Maycon Jackson.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>E agora o Maycon Jackson.</i>	Maycon Jackson começou a tocar, porém os demais colegas se agitaram.
Pesquisadora	<i>Ei, parou... Só um poquinho.</i>	A pesquisadora interrompeu Maycon Jackson, porque os demais participantes estavam realizando muito barulho.
Maycon Jackson	<i>Funga La-afia Aché, aché Funga La-afia Aché, aché.</i>	O menino recomeçou. A palavra Alafia, trocou por laafia. Sacudiu a pandeiriola, buscando tocar ritmo da canção, porém foi pouco preciso.

Maycon Jackson trocou palavra Alafia trocou por “laafia”. Verificou-se, na pauta de observação, que o menino não apresenta dificuldades fonoarticulatórias, o

que indica que a troca de palavras foi intencional. Sacudiu a pandeirola, buscando tocar ritmo da canção, porém foi pouco preciso.

Episódio 10

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Alan.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Agora o Alan. Vai mais para frente, aí.</i>	Solicitou que se sentasse mais para frente, para que ficasse mais visível.
Alan		Estava com duas baquetas, encostou cada uma delas nos espaços existentes entre uma peça e outra (cada baqueta em um espaço). Friccionou as baquetas nesses espaços, movimentando-as para cima e para baixo, sem desencostá-las do instrumento. Olhou para a pesquisadora, que lhe falou.
Pesquisadora	<i>Isso! Agora vai cantando.</i>	O menino olhou e sorriu timidamente. A pesquisadora cantou para ele tocar. Ele cantou bem fraquinho, quase inaudível. Manteve a forma de execução, experimentou movimentar alternadamente as baquetas, voltou para forma inicial, buscando tocar no ritmo da canção. Bateu uma baqueta no chão, assim que terminou a canção. A pesquisadora começou a orientar a próxima atividade e Alan fez um <i>glissando</i> ascendente e outro descendente.

Alan estava com as duas baquetas do xilofone nas mãos, encostou-as nos espaços existentes entre uma peça e outra, friccionou-as nesses locais, movimentando-as para cima e para baixo, sem desencostar do instrumento. O participante olhou para a pesquisadora, buscando aprovação para tocar de maneira diferente do já experimentado e/ou observado nesta e na intervenção anterior. O menino olhou e sorriu timidamente. A pesquisadora cantou para ele tocar. Ele cantou bem fraquinho, quase inaudível. Manteve a forma de execução, experimentou movimentar alternadamente as baquetas, voltou para forma inicial, buscando tocar no ritmo da canção. Bateu uma baqueta no chão, assim que terminou a canção.

A pesquisadora começou a orientar a próxima atividade e Alan fez um *glissando* ascendente e na sequência um descendente.

No APÊNDICE G apresenta-se a síntese dos dados coletados nos dez episódios da atividade dois, “Desafio: Funga Alafia”, do tema Processos criativos musicais e mediação do professor.

6.2.2.3 Atividade III – Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?

A atividade três, “Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?”, refere-se à atividade realizada na terceira, de onze intervenções. Realizou-se a apreciação do vídeo Parlendass¹⁰⁸ (pot-pourri). O grupo Palavra Cantada interpretou as parlendass nesse vídeo, que é de animação. Estava entre elas a parlenda “Um, dois, feijão com arroz”, que foi trabalhada de diferentes formas nas duas intervenções anteriores.

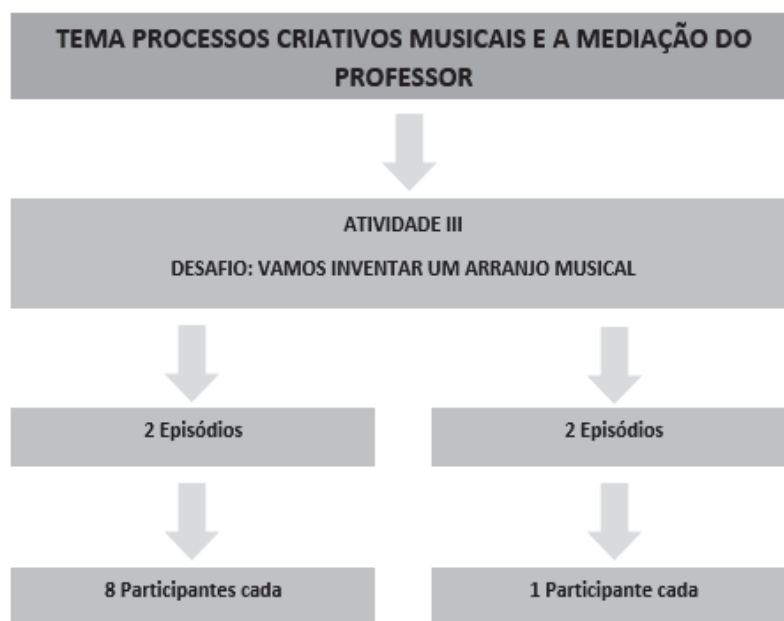
Os participantes ouviram a proposta de faz de conta da pesquisadora: “Somos um grupo musical que irá fazer uma apresentação para crianças, vamos fazer diferentes formas de arranjos, com diferentes formas de tocar. Vamos ver quantos conseguimos fazer?”

Os participantes estavam sentados em cadeiras lado a lado em duas linhas. Iniciou-se a atividade com o participante que demonstrou interesse em ser o primeiro.

A FIGURA 23 apresenta a organização dos episódios da atividade dois, “Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?”, do tema Processos criativos musicais e a mediação do professor.

¹⁰⁸ POT POURRI PARLENDAS - Obra de domínio público - adaptação de Sandra Peres e Paulo Tatit. Parte do DVD “Cantigas de Roda” (2015), da Palavra Cantada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cqp4N_Hqxvs>. Acesso em: 03 jul. 2019.

FIGURA 23 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE III DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR



FONTE: A autora (2019)

Episódio 1

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer, Pedro, Jef, Pedrinho, Fernanda, Alan, Firrick e Poliana.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Será que a gente pode fazer com a palavra cantada e não falada?</i>	
Cristofer	<i>A gente pode fazer assim... Pam, pam, parampampam. (Cantou e tocou no total de cinco vezes).</i>	Enquanto recitou a parlenda, bateu as mãos alternadamente nas coxas, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda. Tocou e recitou no ritmo da parlenda com precisão.
Pedro	<i>Pam, pam, parampampam</i>	Começou a recitar e a bater as mãos nas coxas com Cristofer espontaneamente, a partir do segundo verso. Ora com as duas mãos juntas ora alternadas, sem precisão rítmica.
Jef	<i>Pam, pam, parampampam</i>	Recitou espontaneamente a parlenda a partir do segundo verso e bateu a mão direita na coxa direita com Cristofer. Suas batidas correspondiam ao pulso com pouca precisão.
Pedrinho	<i>Pam, pam, parampampam</i>	Começou a recitar a parlenda a partir do segundo verso com Cristofer espontaneamente. Bateu a mão direita na

		coxa direita, no terceiro verso, com pouca precisão rítmica, e olhava atentamente para o colega. Bateu as mãos alternadamente nas coxas, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda, nos dois últimos versos, com precisão rítmica.
Fernanda		Não recitou a parlenda. No final do segundo verso, bateu levemente as mãos alternadamente no peito (estava ajeitando a etiqueta adesiva com o nome fictício). No terceiro verso bateu as mãos alternadamente nas coxas, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda, com pouca precisão. Nos dois últimos versos, bateu a mão direita sobre a coxa direita levemente, com pouca precisão rítmica.
Alan	<i>Parampapam</i> <i>Pam, pam, parampampam</i>	Começou a recitar no final do segundo verso.
Firrick	<i>Pam, pam, parampampam</i>	Começou a recitar e a bater as mãos nas coxas com Cristofer espontaneamente, a partir do terceiro verso. Tocou e recitou no ritmo da parlenda com precisão.
Poliana	<i>Pam, pam, parampampam</i>	Recitou a parlenda com Cristofer no quarto e quinto verso bem <i>piano</i> .

Cristofer recitou a parlenda, batendo as mãos alternadamente nas coxas, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda. Tocou e recitou no ritmo da parlenda com precisão. Os participantes Pedro, Jef, Pedrinho, Fernanda, Alan, Firrick e Poliana realizaram a atividade com Cristofer espontaneamente, conforme a descrição que vem a seguir.

Pedro recitou e bateu as mãos nas coxas com Cristofer, a partir do segundo verso. Ora com as duas mãos juntas ora alternadas, sem precisão rítmica.

Jef recitou a parlenda a partir do segundo verso e bateu a mão direita na sua coxa direita com Cristofer, a partir do terceiro verso. Suas batidas correspondiam ao pulso com pouca precisão.

Pedrinho recitou a parlenda a partir do segundo verso com Cristofer. Bateu a mão direita na coxa direita no terceiro verso com pouca precisão rítmica e olhava atentamente para o colega. Bateu as mãos alternadamente nas coxas, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda, nos dois últimos versos, com precisão rítmica.

Fernanda não recitou a parlenda. No final do segundo verso, ela bateu levemente as mãos alternadamente no peito, após ter ajeitado a etiqueta com o nome fictício, que estava colada em sua camiseta. No terceiro verso, bateu as mãos alternadamente nas coxas, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda, com pouca precisão. Nos dois últimos versos, bateu a mão direita sobre a coxa direita levemente, com pouca precisão rítmica.

Alan recitou a parlenda no final do segundo verso.

Firrick recitou e bateu as mãos nas coxas alternadamente, sendo mão direita na coxa direita e mão esquerda na coxa esquerda, com Cristofer espontaneamente, a partir do terceiro verso. Tocou e recitou no ritmo da parlenda com precisão.

Poliana recitou a parlenda com Cristofer no quarto e quinto verso bem *piano*.

Episódio 2


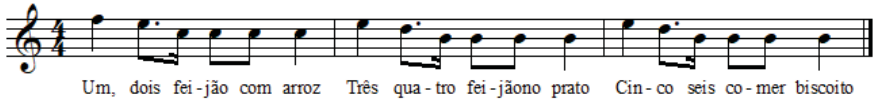
Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Firrick.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Firrick	<i>Assim ó!</i>	Levantou o dedo indicador da mão direita e já iniciou a atividade.
Firrick	<i>Tim tim timrimtimtim</i> (falou cinco vezes)	Recitou o “verso” com o ritmo da parlenda. Simultaneamente marcou o pulso, batendo a mão direita sobre a coxa direita e a mão esquerda sobre a coxa esquerda com precisão.
Pesquisadora	<i>Sabem o que ele fez de diferente aqui? O que ele falou? Não foi o que ele tocou.</i>	A pesquisadora destacou o arranjo que Firrick realizou para os demais participantes. Ele utilizou as sílabas “tim” e “rim” no lugar do texto da parlenda e as batidas das mãos nas coxas para a marcação do pulso.
Pesquisadora	<i>Eu queria cantar de uma forma diferente. Não só tocar com as palavras.</i>	

Firrick utilizou as sílabas “tim” e “rim” no lugar do texto da parlenda. Simultaneamente marcou o pulso com precisão, batendo a mão direita sobre a coxa direita e a mão esquerda sobre a coxa esquerda, criando um arranjo simples vocal e percussão corporal.

Episódio 3

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer.

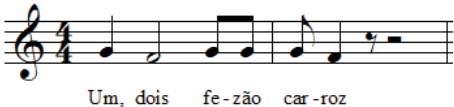
PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
		Vários participantes fizeram alteração de timbres com sons corporais. A pesquisadora insistiu e explicou que deveríamos cantar as palavras. Explicou falando em alturas diferentes.
Cristofer	Bateu a mão direita na cadeira	
Pesquisadora	<i>Sem tocar, agora é cantado.</i>	
Cristofer	<i>Cantado na boca?</i>	A pesquisadora balançou a cabeça, concordando com Cristofer.
Cristofer	<i>Um dois, feijão com arroz, Três, quatro, feijão no prato.</i>	Cristofer recitou a parlenda com o ritmo original sem modificar a altura dos sons.
Pesquisadora	 Um dois	Cantou para Cristofer, balançando o corpo para um lado e para o outro.
Cristofer	 Um, dois fei-jão com arroz Três qua-tro fei-jão no prato Cin-co seis co-mer biscoito	
Pesquisadora	<i>Cinco, seis, falar inglês.</i>	Repetiu a frase correta da parlenda, sem cantar.
Cristofer	<i>Sete, oito, comer biscoito, Nove, dez comer pastéis.</i>	Continuou a parlenda com o ritmo original, sem cantar.

Cristofer recitou a parlenda com o ritmo original sem modificar a altura dos sons. A pesquisadora sugeriu duas palavras com alturas diferentes. Cristofer deu continuidade criando uma melodia. O participante não modificou o ritmo e o pulso foi mais lento (♩ 80 – valor aproximado) que a versão que aprendeu a cantar na primeira intervenção (♩ 130 – valor aproximado). O menino enganou-se na letra.

A pesquisadora falou o verso correto. Cristofer deu continuidade à parlenda, com o ritmo original sem alterar a altura dos sons.

Episódio 4

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Jef, Firrick, Fernanda, Pedro, Alan, Cristofer, Rosa e Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora		Vários participantes sugeriram alterações de timbres com sons vocais e a pesquisadora insistiu para que cantassem a parlenda. Até que Jef cantou.
Jef		
Pesquisadora	<i>Aííííí! Saiu aqui! Posso gravar?</i>	Cristofer respondeu que podia. A pesquisadora preparou o celular para gravar o áudio para que todos ouvissem na sequência.
Jef	<i>Um, dois</i>	Falou as palavras.
Pesquisadora	<i>I, não foi o que você fez.</i>	
Pedro	<i>Um, dois, feijão com arroz</i>	Repetiu a melodia que Jef havia criado.
Pesquisadora	<i>Ele.</i>	Falou para Pedro, apontando para Jef.
Jef	<i>Um, dois, feijão ca arroz Seis, sete</i>	Cantou reproduzindo a melodia que cantou anteriormente.
Pesquisadora	<i>Três, quatro</i>	
Jef	<i>Feijão no prato, Cinco seis, falar inglês, Sete, oito comer biscoito Nove, dez, comer pastéis</i>	O menino deu continuidade ao segundo verso. Diversos participantes cantaram com Jef a partir do terceiro verso. No último verso, Cristofer fez um <i>crescendo</i> com muita intensidade, aumentou a duração, mudou última nota musical e alterou sua duração.

A pesquisadora insistiu para que os participantes criassem uma melodia, que a modificação da parlenda “Um, dois, feijão com arroz” não se restringisse à alteração de timbres.

Jef cantou “um, dois, feijão carroz”. Modificou o ritmo, criou uma melodia com pulso equivalente a 80.

A pesquisadora destacou que Jef havia conseguido e o questionou se podia gravar. Cristofer respondeu por ele que sim. No momento da gravação Jef falou as palavras “um, dois” e a pesquisadora o alertou de que não foi daquele jeito que ele havia feito.

Pedro, que estava sentado do lado direito de Jef, repetiu a parlenda como Jef havia cantado. A pesquisadora insistiu para que Jef repetisse a melodia que cantou. Ele cantou a parlenda com outra letra. Verificou-se na pauta de observações que Jef

se esquecia com frequência da letra de canções. A pesquisadora repetiu as duas primeiras palavras do segundo verso, sendo que Jef, Firrick, Fernanda, Pedro, Alan, Cristofer, Rosa e Pedrinho deram continuidade com a mesma melodia que Jef já havia criado.

Cristofer, quando cantou com Jef e os demais colegas, alterou a dinâmica com um *crescendo* com muita intensidade, aumentou a duração e mudou última nota musical do último verso.

O APÊNDICE G apresenta a síntese dos dados coletados nos quatro episódios da atividade três, “Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?”, do tema Processos criativos musicais e mediação do professor.

6.2.2.4 Atividade IV – Desafio: Construção de sequência rítmica

A atividade quatro, “Desafio: Construção de sequência rítmica”, refere-se à atividade realizada na quinta, de onze intervenções. Nesse dia, os participantes experimentaram e analisaram as possibilidades sonoras do eletroduto corrugado flexível. Foram lembrados de que ouviram, durante as atividades de apreciação da música, a canção Frevo Mulher de Zé Ramalho executada pela banda Pato Fu, que assistiram na intervenção anterior. Foi comentado novamente que os músicos dessa banda não tocavam todo o tempo juntos, e que o momento de tocar estava organizado nos arranjos registrados na partitura.

Na sequência, os participantes receberam as peças de EVA¹⁰⁹ de três tamanhos (pequena, média e grande, tamanhos proporcionais¹¹⁰), que já foram manuseadas na intervenção quatro, além da tira dividida em quadrados. Nesta intervenção, os participantes realizaram construções de sequências rítmicas, após manuseio mediado pela pesquisadora, estabelecendo o tempo de duração de cada peça.

Foi possível observar como os participantes organizaram os sons nas sequências rítmicas construídas por eles após a manipulação do material concreto, com a mediação da pesquisadora.

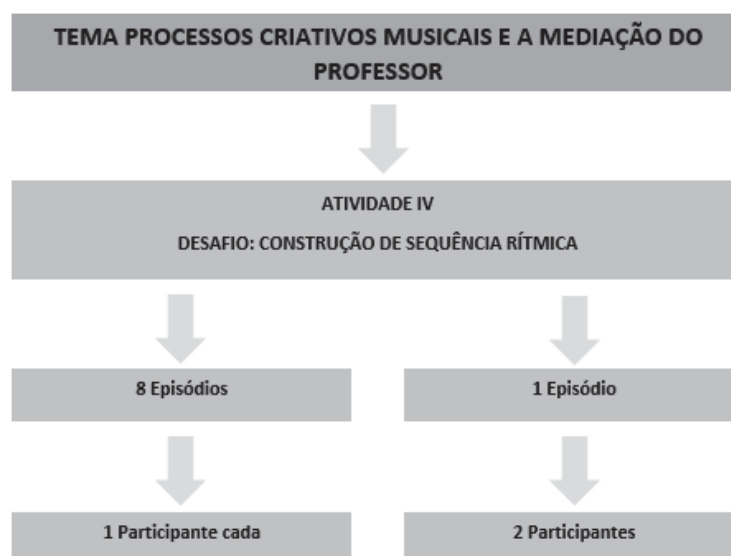
¹⁰⁹ EVA (sigla) é uma espuma sintética muito utilizada em artesanato.

¹¹⁰ As informações sobre as medidas das peças encontram-se no APÊNDICE D – Intervenção quatro.

A pesquisadora gravou a repetição da sequência rítmica de cada participante ao final de cada episódio.

A FIGURA 24 apresenta a organização dos episódios da atividade quatro, “Desafio: Construção de sequência rítmica”, do tema Processos criativos musicais e a mediação do professor.

FIGURA 24 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE IV DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR




FONTE: A autora (2019)

Episódio 1

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Maycon Jackson.

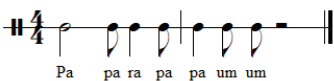
PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Elas estão coladas?</i>	Desenhou no quadro duas peças iguais às que os participantes possuíam, sendo uma pequena (quadrado) e uma grande (retângulo). Apontou para as peças e perguntou para eles.
Participantes Pesquisadora	<i>Não. Não, tem um espaço. Aqui tem um som e aqui tem outro som. Pa Paaaa</i>	No quadro tinha uma peça pequena e uma grande. Fez a leitura apontando primeiro para a pequena, depois para a grande. A sílaba que representou o som foi combinada previamente.
Maycon Jackson	<i>Parapapá</i>	Falou fraquinho, mexendo nas peças que estavam sobre a carteira.

Maycon Jackson	<i>Pro, perai.</i>	Falou levantando a mão direita, pedindo permissão para falar, mas não esperou. Falou a sequência sonora.
	 <p>Pa pa ra pa pa</p>	
Pesquisadora	<i>Posso fazer assim, vamos ver.</i>	Registrou no quadro com as peças de três tamanhos falando as sílabas. Fez leitura uma vez sozinha e na sequência com os participantes. Realizou atividade com ostinato rítmico, arranjo a duas vozes com todo o grupo.

Maycon Jackson manuseou as peças dos três tamanhos, organizou na sua carteira e construiu uma sequência rítmica com sons de três durações diferentes. A sua organização das peças não correspondia ao que havia falado. A pesquisadora optou por organizá-la no quadro, realizar a leitura e executá-la com arranjo simples, com som vocal e batidas de palmas¹¹¹ pelos participantes divididos em dois grupos.

Episódio 2

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedrinho e Pedro.

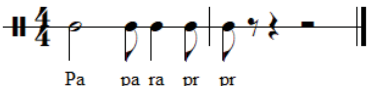
PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Você teve uma ideia legal. Como foi a sua ideia?</i>	Falou para Pedrinho, porque ele havia indicado que teve uma ideia.
Pedrinho	<i>Ah professora, eu não sei fazer mais.</i>	Tentou fazer uma sequência sonora, mas repetiu a que foi realizada por Maycon Jackson descrita no episódio 1.
Pedro	<i>Professora!</i>  <p>Pa pa ra pa um um</p>	Falou levantando o braço direito, nem aguardou a resposta da pesquisadora e fez sua sequência.

Pedrinho esqueceu a ideia que teve. Em seguida, Pedro que estava sentado à sua direita, apresentou sua ideia. O participante acrescentou dois sons curtos na sequência rítmica criada por Maycon Jackson, que está descrita no episódio um.

Episódio 3

¹¹¹ Maycon Jackson falou após a execução “ainda bem que eu inventei né pro!”

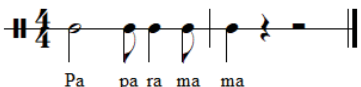
Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>E você lembrou agora. Não precisa ser a continuidade.</i>	
Pedrinho	 <p>Pa pa ra pr pr</p>	Acenou com a cabeça, concordando com a pesquisadora e fez a sequência sonora.

Pedrinho tocou a sequência rítmica de Maycon Jackson, alterou o tempo de duração do último som se comparado com a sequência rítmica realizada por Maycon Jackson no episódio um e alterou as duas sílabas finais.

Episódio 4

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer.

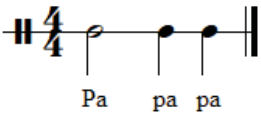
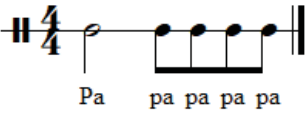
PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Deixa escutar o seu.</i>	Falou para Cristofer, que estava com o braço direito levantado, indicando que queria fazer a atividade.
Cristofer	 <p>Pa pa ra ma ma</p>	Cristofer manteve a mesma duração de tempo nos sons da sequência criada por Maycon Jackson e alterou as duas últimas sílabas da letra.
Pesquisadora	<i>Aí você só mudou a sílaba.</i>	
Cristofer		Reproduziu a sequência rítmica realizada por Maycon.

Cristofer manteve a mesma duração de tempo nos sons da sequência rítmica criada por Maycon Jackson e alterou as duas últimas sílabas da letra. Na segunda tentativa, reproduziu exatamente a mesma sequência com a mesma letra que Maycon Jackson.

Episódio 5

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Firrick.

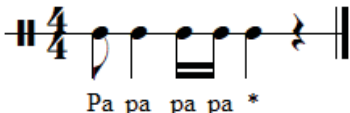
PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
--------------	--------------	--------------------------

Pesquisadora	<i>E se a gente fizer assim.</i>	Organizou sobre a carteira de um dos participantes e falou a sequência. Enquanto realizava a atividade, Firrick levantou o braço direito, indicando que havia tido uma ideia.
		
Pesquisadora	<i>Ó, ele teve uma ideia legal. Como é que você fez?</i>	Falou apontando para Firrick.
Firrick		
Pesquisadora Firrick	<i>Espere aí.</i>	Preparou o celular para gravar Firrick. Reproduziu a sequência registrada no episódio um.
Pesquisadora	<i>Você tinha feito diferente.</i>	
Firrick	<i>Já sei.</i>	Conseguiu reproduzir a sequência que havia realizado.

Firrick utilizou-se de um som longo e quatro sons curtos. Na segunda vez, que deveria repetir a sequência rítmica para a gravação, o menino executou a do episódio um. Na segunda tentativa de gravação, conseguiu reproduzir a sua própria sequência.

Episódio 6


Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Rafael.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Querido, tem que mudar o tempo dos sons, se é mais curto, mais comprido.</i>	Falou enquanto se aproximava de Rafael, porque ele levantou o braço direito, indicando que gostaria de fazer a atividade.
Rafael		Falou muito fraquinho. Onde há o asterisco, ele fez um estalo de língua.

Rafael falou bem fraquinho. Por essa razão, a pesquisadora chegou bem pertinho para gravar já na primeira vez em que realizou a atividade. O menino alterou a sequência rítmica sons, utilizou com menor tempo de duração que os demais participantes. O último som que Rafael utilizou foi um estalo de língua, representado por asterisco.

Episódio 7

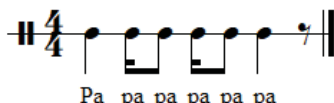
Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Poliana.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Poliana, quer fazer?</i>	Aproximou-se de Poliana, que estava sentada na frente de Rafael.
Poliana		

Poliana realizou sua sequência rítmica, sendo o primeiro som curto, o segundo pouco mais longo e dois curtos. Verificou-se a pausa no final da sequência, quando a participante a realizou três vezes.

Episódio 8

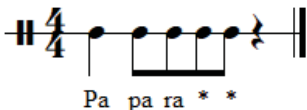
Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Cristofer, que quis realizar novamente (sua primeira vez foi o episódio quatro desta atividade).

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Pronto?</i>	Aproximou-se do participante que estava com a braço direito levantado.
Cristofer		Acenou com a cabeça que sim e realizou a tarefa. Realizou três vezes a sequência com ligeira variação na altura.

Esse é o segundo episódio com a participação de Cristofer nessa atividade. Ele executou uma sequência rítmica com os sons longos e curtos com o andamento muito mais rápido que os demais participantes. Utilizou-se da pausa para reiniciar a sequência. O menino realizou discreta variação de alturas na sequência.

Episódio 9

Este episódio refere-se à atividade desenvolvida por Pedrinho, que realizou novamente a atividade (sua primeira vez foi o episódio três desta atividade).

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Já tem alguma ideia?</i>	Pedrinho estava sentado à esquerda de Cristofer. A pesquisadora perguntou e ele balançou a cabeça concordando.
Pedrinho		O asterisco corresponde ao som “cl”.

Pedrinho construiu uma sequência rítmica com sons de dois tamanhos. O asterisco corresponde ao som “cl”.

No APÊNDICE G apresenta-se a síntese dos dados coletados nos nove episódios da atividade quatro, “Desafio: Construção de uma sequência rítmica”, do tema Processos criativos musicais e mediação do professor.

6.2.2.5 Atividade V– Desafio: Cantando sobre você

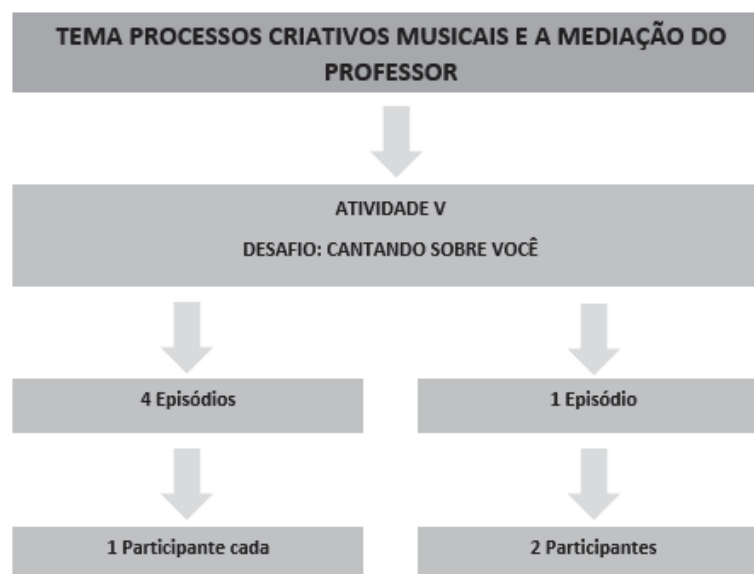
A atividade cinco, “Desafio: Cantando sobre você”, refere-se à atividade realizada na sétima, de onze intervenções.

Nesse dia, iniciou-se com atividade de apreciação com a obra *Cânone em Ré Maior* de Johann Pachelbel, interpretada *a capella* pelo grupo vocal The Four Quartes. Foram realizadas atividades com sons vocais e o brinquedo mola maluca, sendo que todos os participantes possuíam o objeto. Essas atividades envolveram a experimentação sonora vocal de graves e agudos, *legatos* e *staccatos*, com movimentação intencional da mola, que também apresentava variações de abertura (para as laterais, ou para baixo, ou para cima). No decorrer dessas atividades, os participantes também cantaram espontaneamente palavras e frases diversas em que reproduziram a sequência sonora do agudo para o grave e do grave para agudo.

Lançou-se um desafio para que pensassem em frases com seu nome, manipulando a mola com movimentos variados, que seriam apresentados para os colegas e estão descritos na sequência.

A FIGURA 25 apresenta a organização dos episódios da atividade cinco, “Desafio: Cantando sobre você”, do tema Processos criativos musicais e a mediação do professor.

FIGURA 25 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE V DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR



FONTE: A autora (2020)

Episódio 1

Este episódio apresenta a realização da atividade pelo Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pedrinho	<i>Vai!</i>	Sinalizou para que a pesquisadora começasse a filmar com o celular. Cantou o primeiro verso da música Borboletinha do cancionário infantil, sem alteração alguma, movimentando o corpo e mexendo a mola com movimentos aleatórios.
Pedrinho	<i>Borboletinha,</i>	
Pesquisadora	<i>Calma eu não liguei. É uma música diferente...</i>	
Pedrinho	<i>Ah! Eu não sei!</i>	Cantou seu nome real (cada X corresponde a uma sílaba do nome). Abriu a mola no sentido vertical, de baixo para cima nos dois versos com movimentação corporal.
Pesquisadora	<i>Com seu nome. Eu não fiz uma com o meu.</i>	
Pedrinho	<i>O XXX é legal! É gente boa!</i>	



Na primeira tentativa de execução da atividade, Pedrinho cantou o primeiro verso da música Borboletinha. A pesquisadora sugeriu que realizasse uma nova tentativa e o lembrou de que ela também tinha feito com o próprio nome. O participante realizou uma sequência de notas no primeiro verso com *legato*, com seu nome real e não com fictício. O segundo verso repetiu quatro vezes. Não aconteceu variação de dinâmica nem de andamento. A movimentação corporal esteve presente com a mola. Pedrinho realizou uma sequência melódica e rítmica após a experimentação e depois de interagir e ser incentivado pela pesquisadora.

Episódio 2

O episódio dois trata da participação de Rosa, que se sentava ao lado de Pedrinho e estava atenta para iniciar.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Vai Rosa.</i>	A pesquisadora estava com o celular preparado para a gravação, pois a menina estava bem atenta, olhando fixamente para a pesquisadora e pronta para iniciar.
Rosa	<i>A rosa é muito cheirosa!</i>	Cantou movimentando de maneira pouco coerente com a relação altura sonora e abertura da mola.



Rosa cantou uma sequência melódica, que partiu da nota mais grave para o agudo e retornou para o grave, sem alteração de dinâmica, andamento. Nessa atividade, a menina desempenhou o solicitado, cantou com variação de alturas e acrescentou um texto na sequência. Não se utilizou de outros recursos como o *legato* e o *staccato*.

Episódio 3

O episódio três mostra a participação de Poliana, que se sentava ao lado de Rosa.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Agora é a Poliana.</i>	

Poliana

A menina sorriu. Estava com a mola aberta na sua frente.



Poliana

Finalizou a atividade com um grande sorriso.

Jef

Só Poliana?

Falou olhando para a pesquisadora.

Pesquisadora

Ficou muito bom. Ela fez só com o nome dela e ficou bom. Poderia fazer também com uma frase.

Respondeu para Jef sorrindo para Jef.

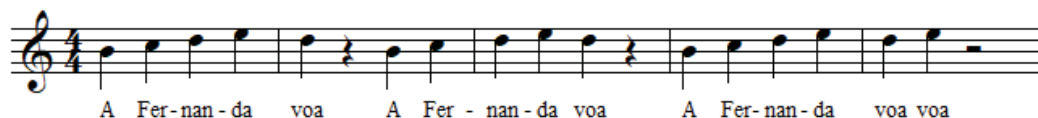
Poliana realizou a atividade com variação de altura de sons, que originou uma pequena sequência melódica. A mola estava aberta na primeira nota, foi fechando e assim permaneceu no primeiro compasso, quando também fez um *diminuendo*, sendo que permaneceu com a mesma intensidade nos compassos seguintes. Embora a menina tenha cantado uma palavra e não uma frase como sugerida, utilizou-se de pequenas variações de alturas para realizar a atividade, acrescentou uma pequena variação de dinâmica no primeiro compasso, além de ter optado por realizar com notas de maior duração de tempo.

Episódio 4

Nesta situação, relata-se a participação da Fernanda.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Agora é a vez da Fernanda, vai.</i>	
Fernanda	<i>A Fernanda</i>	A menina murmurou bem fraquinho, sendo muito difícil de ouvi-la. A mola estava fechada sobre a carteira. Enquanto falou, abriu no sentido vertical e fechou.
Pesquisadora	<i>Não estou escutando a Fernanda.</i>	A menina olhou para o colega da sua esquerda e abaixou o rosto. Sorriu contidamente.
Jef	<i>Outra que fala baixo também.</i>	
Pesquisadora	<i>Mas ela tem ideias ótimas!</i> <i>Vai, estou esperando</i>	
Jef	<i>A Fernanda...</i>	O colega sugeriu.
Pesquisadora	<i>Ela que é quem vai fazer.</i>	

Fernanda *A Fernanda voa.* Cantou bem fraquinho. A mola estava sobre a
 A Fernanda voa. carteira. Ora olhou para a pesquisadora, ora
 A Fernanda voa, voa. olhou para a mola enquanto cantava.



Foi incentivada pelo colega, pela pesquisadora e realizou uma sequência melódica, sendo que cada nota correspondia a um pulso da sua canção. Os movimentos com a mola foram coerentes com sua melodia.

A participante cantou ligeiramente mais forte o segundo verso, alterando a dinâmica.

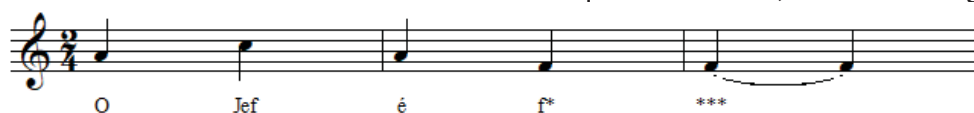
Episódio 5

O episódio cinco apresenta a participação de Jef e Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
--------------	--------------	--------------------------

Pesquisadora	<i>Agora escuta o Jef</i>	
--------------	---------------------------	--

Jef	<i>O Jef é f****¹¹²</i>	Estava em pé, entre a Fernanda e o Alan. Cantou com sorriso amplo, dançando sem sair do lugar e movimentando a mola. Enquanto cantava, todos os colegas riram.
-----	------------------------------------	--

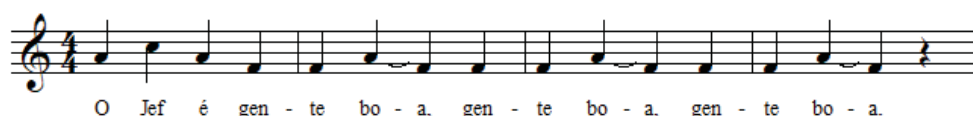


Pesquisadora	<i>Estou esperando.</i>	
--------------	-------------------------	--

Aguardou, para que a agitação da turma diminuísse, mantendo o celular pronto para dar continuidade nas gravações, buscando não dar destaque para a palavra imprópria para o ambiente escolar, utilizada pelo menino.

Pedrinho	<i>O Jef é gente boa! Gente boa! Gente boa!</i>	
----------	---	--

Tão logo a pesquisadora terminou a frase, Pedrinho começou a cantar. Outros participantes cantaram juntos o segundo e terceiro verso. Todos apresentaram movimentação corporal e da mola.



¹¹² O participante utilizou palavra de baixo calão. Por essa razão, manteve-se a primeira letra e substituiu-se cada uma das demais por um asterisco.

Pesquisadora	<i>Agora só o Jef. Ele estava fazendo uma música diferente, eu quero escutar. Só um pouquinho.</i>
Jef	<i>O Jef é f****</i>

Jef utilizou-se de três palavras para construir uma sequência melódica com aumento de duração na última sílaba. Quando o menino disse seu nome colocou mais força, alterando a dinâmica da pequena melodia. Jef movimentou a mola para as laterais, sem estabelecer relação da sua abertura com a altura das notas.

O vocabulário empregado pelo menino causou agitação nos demais colegas. Pedrinho construiu uma nova melodia para o nome do colega com as mesmas notas e movimentou a mola conforme as orientações da pesquisadora.

No APÊNDICE G apresenta-se a síntese dos dados coletados nos cinco episódios da atividade cinco, “Desafio: Cantando sobre você”, do tema Processos criativos musicais e mediação do professor.

6.2.2.6 Atividade VI – Desafio: cantando e tocando “Bicicleta”

A atividade seis, “Desafio: cantando e tocando ‘Bicicleta’”, refere-se à atividade realizada na intervenção nove, do total de onze intervenções, em que os participantes foram desafiados a criar um arranjo em grupo.

Nesse dia, exploraram a palavra bicicleta com a orientação da pesquisadora, falando-a pausadamente, bem rápido, dividindo-a em partes e fazendo cada uma de maneira diferente, com variações de dinâmica e andamento.

A pesquisadora propôs aos participantes que formassem grupos para criar um arranjo para a palavra bicicleta ou uma frase sobre ela, para tocarem para os colegas.

Os participantes se agruparam livremente e escolheram os instrumentos à vontade.

A quantidade de grupos e do número de participantes que os integravam se modificou diversas vezes, e os instrumentos musicais também foram trocados da mesma forma.

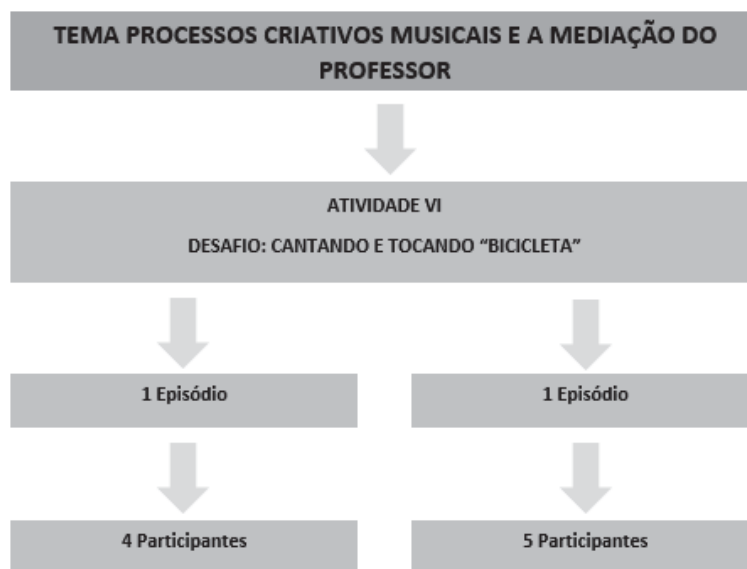
A escolha definitiva de um instrumento para realizar a atividade levou algum tempo. Antes de definirem qual instrumento utilizariam, os participantes experimentaram as suas sonoridades. Eventualmente tocavam falando ou cantando

palavras e/ou frases com um ritmo, e/ou melodia de alguma música trabalhada durante as intervenções, ou ainda, com uma pequena ideia musical que realizavam no momento.

A quantidade de participantes por grupo variou bastante, pois muitas vezes alguma criança trocou de grupo, sem falar nada, ou motivo observável. Muitas vezes, notou-se que algum participante ora tocava com um grupo ora com outro. Foram necessários em torno de quinze minutos, até que a pesquisadora percebesse que as crianças poderiam realizar o desafio.

A FIGURA 26 apresenta a organização dos episódios da atividade seis, “Desafio: cantando e tocando ‘Bicicleta’”, do tema Processos criativos musicais e a mediação do professor.

FIGURA 26 – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE VI DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR



FONTE: A autora (2019)

Episódio 1

O episódio um apresenta a participação de Poliana, Fernanda, Maycon Jackson e Rafael.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>A Fernanda e a Poliana, querem mostrar o de vocês?</i>	Indicou as duas meninas que tocaram juntas o tempo todo, sem trocarem de grupos e/ou colegas.

Maycon Jackson	<i>Eu também.</i>	
Pesquisadora	<i>Você está junto com elas?</i>	
Maycon Jackson		O menino acenou com a cabeça, afirmando que sim.
Pesquisadora	<i>Então fiquem em pé para aparecer vocês tocando (na gravação de vídeo). Você também está junto com elas?</i>	Rafael também se levantou. A pesquisadora perguntou para Rafael.
Poliana	<i>Tá.</i>	Respondeu para a pesquisadora. Os participantes desse grupo se dirigiram para o lado da sala onde não havia mobiliário e se organizaram com a orientação da pesquisadora e da Poliana.
Pesquisadora	<i>Pronto? Quando vocês quiserem.</i>	Os participantes se entreolharam. Maycon Jackson posicionou a baqueta, olhando para Poliana, que estava olhando para o instrumento que tinha nas mãos.
Fernanda	<i>Vai.</i>	Falou bem fraquinho, dirigindo-se para Maycon Jackson.
Maycon Jackson	<i>Vai você.</i>	Respondeu para Fernanda bem fraquinho.
Fernanda		Iniciou, movimentando o pau de chuva, que segurava nas extremidades, abaixando uma delas.
Rafael		Produziu dois sons com o agogô, Maycon Jackson gesticulou com a baqueta, Poliana tentou segurar a mão de Rafael, que parou de tocar.
Maycon Jackson	<i>Vai Xxxx¹¹³ É você agora.</i>	Falou para Poliana. A menina murmurou algo incompreensível e Maycon Jackson começou a tocar uma sequência rítmica.
Poliana	<i>Vamo. Canta você também!</i>	Falou para Maycon e olhou também para Rafael, que tocou alguns sons.
Poliana	<i>É pa canta!</i>	Disse para Rafael.
Poliana	<i>Vamo Xxxx, é pa canta!</i>	Disse para Maycon Jackson, mexendo nos lábios com os dedos da mão direita.
Maycon Jackson	<i>Bicicleta é muito legal.</i>	Falou muito fraquinho, olhando para os colegas de seu grupo.
Pesquisadora	<i>Bem alto é para cantar.</i>	
		O grupo começou a tocar.

Poliana estava com o colherim¹¹⁴, Fernanda estava com o pau de chuva de plástico transparente, Maycon Jackson com o tambor, que segurou por uma argola de

¹¹³ Maycon Jackson falou o nome verdadeiro de Poliana, nesse caso representado por Xxxx.

¹¹⁴ Colherim é um instrumento de madeira, que foi apelidado com esse nome pela pesquisadora, porque a sonoridade por ele produzida lembra batidas de colheres de pau.

fio com a mão esquerda e tinha uma baqueta na mão direita e Rafael estava com o agogô de cascas de castanha-do-pará.

Fernanda falou bem fraquinho para Maycon Jackson para que ele começasse. Maycon Jackson respondeu para que ela começasse.

Fernanda iniciou movimentando o pau de chuva que segurava nas extremidades, abaixando uma delas. Rafael produziu dois sons com o agogô, Maycon Jackson gesticulou com a baqueta, Poliana tentou segurar a mão de Rafael, que parou de tocar. Quando finalizou o som do pau de chuva, Maycon Jackson indicou para que Poliana tocasse. A menina murmurou algo incompreensível e Maycon Jackson começou a tocar uma sequência rítmica, novamente Rafael tocou o agogô e foi contido por Poliana.

Maycon Jackson tocou uma sequência rítmica diferente da que cantou. Poliana tocou sequência rítmica sem precisão, diferente da executada por Maycon Jackson e cantou muito baixo. Fernanda balançou o pau de chuva alternando a altura das extremidades e cantou como sua colega e Rafael tocou o pulso sem precisão, murmurou partes da frase.

O grupo cantou e tocou diversas vezes. O canto foi similar do começo ao fim, entretanto o que tocaram variou bastante.

Episódio 2

O episódio dois apresenta a participação de Alan, Cristofer, Pedro, Jef e Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>A hora que vocês quiserem.</i>	
Alan	<i>Quem começa?</i>	Perguntou para Pedrinho.
Pedrinho	<i>O Xxx¹¹⁵. Vai Xxx.</i>	
Cristofer	<i>Não sou eu.</i>	Sinalizou para Alan começar.

Alan estava com a *cajita* peruana, Cristofer com a kalimba, Pedrinho com o xilofone, Pedro com o reco-reco e Jef com um ganzá ovinho em cada mão.

¹¹⁵ Pedrinho falou o nome verdadeiro de Cristofer, nesse caso representado por Xxx.

Os participantes deste episódio iniciaram seu arranjo com a introdução gradativa dos instrumentos, na seguinte ordem:

- *Cajita* peruana – Alan tocou três sons, parou e apontou para Cristofer;
- Kalimba – Cristofer tocou sons de mesma duração ($J=1$) na kalimba, após o seu sexto Jef começou a tocar junto;
- Ganzás ovinho – Jef tocou os ganzás ovinho no mesmo pulso que Cristofer. Executou ora com uma mão só, ora com as duas alternadas, ora movimentando as mãos simultaneamente. Quando Jef tocou cinco vezes, Pedrinho introduziu o som do xilofone;
- Xilofone – Pedrinho tocou no mesmo pulso com a baqueta que estava na mão direita;
- Reco-reco – Pedro começou a tocar após o segundo som de Pedrinho com o pulso pouco preciso. Cristofer o auxiliou, pegando na sua mão e modificando a forma de execução. Na sequência, Pedro mudou sua forma de execução, alterando o resultado sonoro;
- *Cajita* peruana – Alan toca o instrumento a partir do sexto pulso, que Pedrinho tocou no xilofone.

Em alguns momentos, notou-se que algum participante perdeu o pulso, e/ou se atrapalhou ao tocar o instrumento. Após 32 pulsos aproximadamente, Cristofer começou a recitar “minha bicicleta quando” (ficou incompreensível). Na sequência, diminuíram o andamento sem precisão e o pulso era próprio de cada participante. Cristofer murmura algo para Pedrinho, que faz um *glissando* ascendente e falou “fim”.

Cristofer, que estava do lado esquerdo de Pedrinho, pegou na mão desse colega e o fez tocar o xilofone bem mais rápido do que já haviam tocado. Pedrinho passou a tocar com as duas baquetas ao mesmo tempo, bem acelerado, e os demais participantes começaram a acompanhá-lo, cada um com seu próprio pulso.

Pedrinho disse novamente fim, todos pararam, cada um ao seu tempo, e Pedrinho faz um novo *glissando* ascendente.

6.2.3 Tema – Processos criativos musicais e o fazer musical espontâneo

Este tema refere-se à descrição da relação do(s) participante(s) com o fazer musical espontâneo e os processos criativos musicais em situações de aprendizagem

no contexto escolar. Entende-se como fazer musical toda ação musical em que a criança é ativa no contato com o mundo sonoro e musical, seja explorando, brincando, tocando, experimentando, analisando, registrando a música. Nos episódios apresentados neste tema, os participantes realizam o fazer musical, sem que ele tenha sido proposto pela pesquisadora. Os dados registrados referem-se a ações musicais que envolvem os elementos musicais aqui estudados, em pequenas ideias musicais estruturadas de maneira espontânea.

O tema Os processos criativos musicais e o fazer musical espontâneo está assim organizado:

- Uma atividade composta de três episódios (Atividade I), envolvendo um participante diferente em cada episódio, totalizando três participantes;
- Uma atividade composta de três episódios (Atividade II), envolvendo um participante diferente em cada episódio, e um episódio, envolvendo três participantes, totalizando cinco participantes.
- Três atividades compostas de episódio único (Atividade III, V e VI), envolvendo um participante diferente em cada episódio, totalizando três participantes.
- Uma atividade composta de dois episódios (Atividade IV), sendo que no episódio um envolveu dois participantes e no episódio dois envolveu um participante, totalizando três participantes.

A FIGURA 27 mostra a organização deste tema.

FIGURA 27 – ORGANIZAÇÃO DO TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO



FONTE: A autora (2019)

6.2.3.1 Atividade I – Curiosidade: que instrumento é este?

A atividade em refere-se à atividade realizada na intervenção três, do total de onze intervenções, durante a distribuição de instrumentos musicais para tocarem uma parlenda. Porém, os participantes ficaram muito curiosos com as três maracas peruanas de tamanhos diferentes, com a unha de bode e com o afoxé, que se optou por conversar sobre eles e oportunizar a experimentação sonora¹¹⁶.

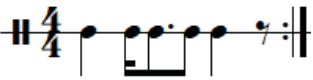
Os participantes estavam sentados nas cadeiras (sem carteira), lado a lado em duas linhas. A pesquisadora, que estava em pé e de frente para eles, distribuiu os instrumentos um a um nomeando-os, explorando as possibilidades sonoras e de execução. Também analisou e comparou os elementos dos sons produzidos com os participantes. Todos eles exploraram todos os seis instrumentos.

¹¹⁶ Essa atividade não estava prevista na sequência didática desse dia.

Os episódios desta atividade apresentam as explorações em que a produção sonora não se restringiu a sons aleatórios e imprecisos.

Episódio 1

O episódio um apresenta a participação de Alan.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Que lindo, não é!</i>	Referiu-se ao desenho decorativo da maraca média.
Alan		Sacudiu diversas vezes o instrumento o instrumento e executou o ostinato rítmico. Depois passou a maraca para o colega.

Alan sacudiu a maraca muito rápido, na sequência tocou o ostinato rítmico (tocou duas vezes a sequência) e passou o instrumento para o colega.

Episódio 2

O episódio dois apresenta a participação de Cristofer.

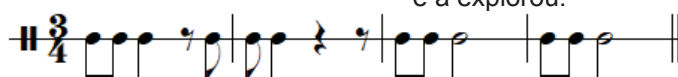
PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Cristofer	<i>Profe, tá saindo uma coisinha.</i>	Falou com a maraca grande na mão, referiu-se ao material que havia no interior do instrumento.
Pesquisadora	<i>Pode deixar, eu não vou colocar em uso para consertar.</i>	
Cristofer	<i>Só um pouquinho.</i>	Não entregou o instrumento, pegou também a de tamanho médio e tocou a sequência rítmica. Ele tinha a maraca média na mão esquerda (primeira linha do registro abaixo) e a outra na mão direita (segunda linha do registro abaixo).
		Na sequência realizou movimentos mudando a posição dos instrumentos que estavam na vertical para a horizontal, voltados para frente de seu corpo e depois virou para fora.

Cristofer utilizou duas maracas, sendo a de tamanho médio com a mão esquerda e a maior com a mão direita. Tocou a sequência rítmica. Na sequência, realizou movimentos mudando a posição dos instrumentos que estavam na vertical para a horizontal, voltados para frente de seu corpo e depois virou para fora.

Episódio 3

O episódio três apresenta a participação de Rosa.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Rosa		Enquanto a pesquisadora explicava sobre a unha de bode em formato de tornozeleira para o grupo, Rosa pegou a maraca pequena, que estava com outra participante, e a explorou.



Rosa pegou a maraca pequena da mão de Poliana, que estava sentada do seu lado esquerdo. Cristofer estava do seu lado direito. Rosa estava sentada quando tocou os dois primeiros compassos. Enquanto isso Cristofer também explorava suas maracas modificando a posição, que está descrito no episódio um. Ficou em pé, virou-se para o espelho e tocou os dois compassos seguintes, movimentando os braços e observando-se enquanto tocava.

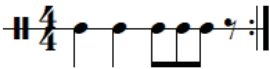
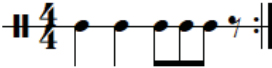
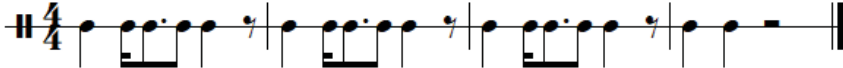
6.2.3.2 Atividade II – Curiosidade: que som é este?

A atividade dois refere-se à atividade realizada na intervenção quatro, do total de onze intervenções, durante a distribuição de instrumentos musicais para tocarem juntos, com as orientações e a mediação da pesquisadora.

Os participantes que recebiam os instrumentos, tocaram o pulso com a pesquisadora. Entretanto, alguns participantes também exploraram algumas possibilidades rítmicas espontaneamente, que são apresentadas nos episódios desta atividade.

Episódio 1

O episódio um apresenta a participação de Cristofer.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora		Enquanto a pesquisadora entregava o pandeiro pequeno para Cristofer, Poliana, que estava com o bongô, tocou o pulso com uma mão, com as duas, às vezes pouco irregular, às vezes acelerando o andamento.
Cristofer		<p>Golpeou o indicador da mão esquerda (peteleco) na pele do pandeiro.</p> <p>Enquanto os demais participantes exploravam possibilidades de timbres diferentes com pulso de andamentos variados, Cristofer tocou.</p>
		Depois que finalizou essa sequência, sacudiu, tocou uma série de sons com a mesma duração, muito rápidos.
		

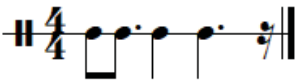
No momento em que Cristofer realizou as sequências rítmicas, quatro participantes já estavam com os instrumentos musicais e os demais estavam aguardando. Descreve-se aqui o processo de experimentação dos demais participantes, porque buscaram formas de tocar o instrumento, cada um envolvido no processo exploratório de forma própria e Cristofer permaneceu envolvido com o seu, todos ao mesmo tempo. A participação da Fernanda está descrita no episódio dois desta atividade. Poliana, que estava com o bongô, tocou o pulso com uma mão, com as duas, às vezes pouco irregular, às vezes acelerando o andamento. Alan estava com pandeiro grande, observando seu colega com o pandeiro pequeno, eventualmente tentou imitar o colega. Jef estava com o colherim, que bateu eventualmente na mão, acompanhando a distribuição dos instrumentos. Firrick estava com o tambor, que girou sobre a carteira, bateu pulso com regularidade, com a pesquisadora.

Cristofer executou as três sequências rítmicas com pulso acelerado, com pouca variação no andamento entre as três. Enquanto a pesquisadora distribuiu os

Pedrinho executou a sequência descrita, assim que recebeu o xilofone com a baqueta que estava na mão direita. Continuou realizando outras explorações, sem alterar a dinâmica mantendo a intensidade.

Episódio 4

O episódio quatro apresenta a participação de Pedrinho, Cristofer e Alan.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora		A pesquisadora apresentava o xequerê aos participantes, Pedrinho explorou o xilofone e tocou o ostinato diversas vezes seguidas.
Pedrinho		
Cristofer		Na sétima vez em que Pedrinho tocou, Cristofer começou a tocar junto na sétima vez.
Alan		Observava Cristofer, na sétima vez começou a tocar com Pedrinho e Cristofer. Alan foi menos preciso na execução, com pulso pouco atrasado.

A pesquisadora apresentava o xequerê para os participantes sem impedir que explorassem os instrumentos que tinham em mãos. Os participantes estavam sentados lado a lado, sendo que à esquerda de Pedrinho estava Firrick, do seu lado direito estava Alan e na sequência estava Cristofer.

Pedrinho tocou sete vezes sozinho, até que Cristofer tocasse junto o ostinato com o xilofone com notas aleatórias, porque não identificava as notas musicais.

Cristofer olhou ora para a pesquisadora, que estava em pé e de frente para todos, ora para o pandeiro que estava nas suas mãos. Tocou, a partir da oitava vez com Pedrinho, sem lhe direcionar o olhar, com precisão e o mesmo pulso e ritmo. Cristofer e Pedrinho tocaram quatorze vezes juntos até que Alan começou a participar ativamente deste fazer musical.

Alan tocou uma vez com os dois colegas e mais duas vezes com Cristofer. O pulso de Alan estava atrasado em relação aos colegas e o ritmo foi pouco preciso.

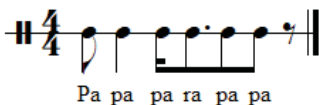
Pedrinho realizou quatro *glissandi*, sendo cada um na duração de cada compasso do ostinato, alternando com ascendente e descendente, enquanto Cristofer e Alan tocavam juntos os quatro últimos compassos.

6.2.3.3 Atividade III – Curiosidade: Meu corpo e o som

A atividade três refere-se à atividade realizada na intervenção cinco, do total de onze intervenções. O fazer musical espontâneo e individual descrito no episódio único desta atividade aconteceu durante a organização das crianças no espaço e na acomodação do mobiliário, para a realização de atividade de leitura de partitura alternativa em grupo.

Episódio Único

O episódio único apresenta a participação de Jef.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Não faz, solta tudo</i>	Enquanto a pesquisadora falou, Jef estava de costas para a pesquisadora, virou-se e falou.
Jef	 <p>Pa pa pa ra pa pa</p>	Falou uma vez a sequência rítmica, batendo palmas no pulso. O pulso não era preciso com o que cantava.
Pesquisadora	<i>Ficou bom como você fez!</i>	

Jef estava olhando-se no espelho, enquanto a pesquisadora organizou os demais participantes. O menino virou-se para ficar posicionado de frente para o quadro, porque fariam a leitura apontada de uma partitura alternativa do ostinato rítmico da música “*We will rock you*”, que haviam assistido no vídeo executado pela Orquestra Filarmônica de Belgrado e estava no quadro para realizarem corporalmente. Os símbolos utilizados na partitura correspondiam às peças de EVA, manipuladas em outras atividades nas intervenções quatro e cinco.

Jef falou a sequência rítmica descrita nesse episódio enquanto se virava. Também bateu palmas quatro vezes (pulso), porém foi pouco preciso na relação com a sequência rítmica.


6.2.3.4 Atividade IV – Curiosidade: como se toca este instrumento?

A atividade quatro refere-se à atividade espontânea realizada na intervenção cinco, do total de onze intervenções. Os participantes tinham em suas carteiras o material concreto em que organizaram as peças de EVA de três tamanhos (pequena, média e grande) na construção de uma partitura alternativa.

A pesquisadora leu a partitura construída por um participante e tocou. Estavam em sua volta todos os dez participantes presentes nesse dia. Na sequência, as crianças escolheram o instrumento para executá-la. Os episódios aqui descritos referem-se à exploração e experimentação das possibilidades sonoras e de execução durante o manuseio dos instrumentos, sem relação com a partitura alternativa construída pelas crianças, que aconteceu enquanto escolhiam o instrumento para executá-la.

Episódio 1

O episódio um apresenta a participação de Pedrinho e Firrick.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pedrinho	<i>Olha professora!</i> 	Pedrinho estava com o agogô nas mãos. Experimentou a kalimba que estava nas mãos de Firrick.
Pesquisadora	<i>Cada um vai ensaiar com o seu.</i>	Falou referindo-se ao instrumento e à partitura alternativa que cada participante havia construído.
Firrick		Explorou a sonoridade da kalimba sem identificar as notas musicais.

No momento do fazer musical de Firrick e Pedrinho, Cristofer girava o tubo corrugado flexível com a mão direita. Realizou o movimento de giro em diferentes velocidades, o que gerou diferentes sonoridades, muito envolvido com suas

experimentações, sem prestar atenção nos demais colegas. Os demais participantes estavam envolvidos com as partituras alternativas que construíam.

Firrick segurava a kalimba com as duas mãos e estava sentado. Pedrinho estava em pé, próximo do menino e com o agogô de castanhas-do-pará e sua baqueta. Pedrinho segurou o instrumento e a baqueta com a mão direita e tocou a kalimba, que estava com Firrick, que em seguida também tocou. Os dois participantes não identificavam as notas musicais no instrumento.

Pedrinho tocou, sem variação de duração de tempo quatro teclas, que eram localizadas em sequência da esquerda para a direita, conforme indicado na FIGURA 28 com a seta de cor branca, iniciando pela tecla central. Firrick tocou com variação de tempo três teclas em sequência, porém repetiu mais de uma vez duas delas no sentido contrário de Pedrinho, iniciou pela primeira tecla da direita conforme indicado na FIGURA 28 na cor azul.

FIGURA 28 – SEQUÊNCIA DE TECLAS EXECUTADAS NA KALIMBA

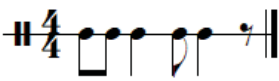
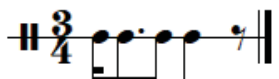


FONTE: A autora (2020)

Os dois participantes exploraram a kalimba pela primeira vez. A forma do instrumento é peculiar e os dois participantes não receberam orientação sobre a técnica de execução. Ambos tocaram as teclas em sequência, diferenciando-se na tecla de início e o sentido.

Episódio 2

O episódio dois apresenta a participação de Pedrinho.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pedrinho	1. 	Tocou espontaneamente agogô, após ter executado sua partitura alternativa.
Pedrinho	2. 	Explorou a sonoridade do interior da casca do agogô e tocou o ostinato rítmico.

Pedrinho caminhou até sua carteira, produzindo algumas batidas no agogô de cascas de castanha-do-pará com a baqueta, após ter executado a kalimba, conforme descrito no episódio um. Sentou-se e tocou a partitura alternativa que havia construído.

Em seguida, bateu com a baqueta na posição horizontal na borda da casca maior do instrumento para executar a sequência rítmica (um). Colocou uma extremidade da baqueta dentro de uma das cascas do agogô e girou, produzindo sons longos.

Tocou o ostinato rítmico (dois) com regularidade e precisão. Percutiu a baqueta três vezes na casca de castanha-do-pará menor, depois na maior, totalizando cinco vezes.

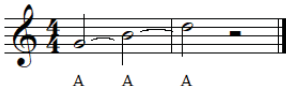
6.2.3.5 Atividade V – Curiosidade: minha voz

A atividade cinco refere-se à atividade espontânea realizada na intervenção seis, do total de onze intervenções. Nesse dia, conversou-se sobre as notas musicais. Fez-se a leitura das notas com altura relativa, cantou-se uma música que tinha o nome das notas em sua letra e criaram-se pequenas melodias, conforme descrito na sequência didática.

Enquanto a pesquisadora organizava o espaço, aconteceu o episódio único desta atividade.

Episódio Único

O episódio único apresenta a participação de Alan.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora Alan	<i>Agora escute aqui, escute.</i> 	Falou enquanto guardava o xilofone. Cantou espontaneamente.

Alan olhava para o lado, enquanto a pesquisadora organizava o espaço. Cantou a letra “a” com três notas com intervalos de terças.

6.2.3.6 Atividade VI – Curiosidade: Samba Lelê

A atividade seis refere-se à atividade espontânea realizada na intervenção sete, do total de onze intervenções. Nesse dia, a apreciação musical foi realizada com “Samba Lelê” do Guia Prático de Villa-Lobos, executada no piano. A pesquisadora preferiu colar os bilhetes nas agendas, ação que foi solicitada pela direção da escola, antes de realizar a atividade de criação, planejada para esse dia.

A pesquisadora cantou a melodia da canção, enquanto colava os bilhetes, e aconteceu o episódio único descrito nesta atividade.

Episódio Único

O episódio único apresenta a participação de Jef.

PARTICIPANTE	CANTO E FALA	DESCRIÇÃO DE OBSERVAÇÕES
Pesquisadora	<i>Samba Lelê tá doente, Tá com a cabeça quebrada...</i>	Cantou algumas vezes, enquanto colou bilhetes na agenda.
Jef		Cantou espontaneamente, enquanto guardava a agenda.



Jef cantou a melodia enquanto a pesquisadora colava um bilhete para os pais na agenda. O participante fez uso do *staccato* em todas as notas musicais e realizou um *decrescendo* nas duas últimas notas do último compasso.

7 DISCUSSÃO DE DADOS

A presente pesquisa teve como objetivo estudar os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual com o uso intencional de ritmo, melodia, andamento e dinâmica (elementos da música) em arranjos, acompanhamentos musicais, ostinatos rítmicos e melódicos (criação musical) no contexto escolar.

Os dados aqui foram discutidos com Vigotski (1997, 2010, 2014), Leontiev (2004), Ilari (2009), Romanelli (2009), Jeffrey e Woods (2009), Beineke (2015), Piekarski (2014), Beineke (2015, cita BURNARD e MURPHY, 2013), (WEBSTER, 2016a), Webster (2016b cita HICKEY 2013), Burnard (2012), Mateiro (2011 cita PAYNTER, 1972), que se referem aos processos criativos musicais entendendo-os, como já dito, como **os percursos realizados no processo de aprendizagem em que a criança se apropria dos conteúdos musicais (repertório, elementos da música, técnicas de execução) e os utiliza em novas ideias musicais ou para interferir em uma estrutura musical já existente**. Aqui neste capítulo se discutem as estratégias utilizadas pelos participantes para criar musicalmente no contexto escolar, as habilidades musicais envolvidas, como o cantar e tocar, os comportamentos que envolviam a comunicação verbal e não verbal, os olhares e a movimentação. O uso intencional dos elementos da música listados diz respeito ao uso proposital dos elementos da música, que não foi mera casualidade exploratória.

Os dados obtidos na entrevista semiestruturada e apresentados no subcapítulo 7.1, intitulado “Vivências musicais dos participantes da pesquisa”, e nos registros da pauta de observação deram suporte para a discussão dos dados de todo este capítulo.

Cada subcapítulo que compõe este capítulo refere-se à discussão dos dados obtidos em cada tema identificado nesta pesquisa.

7.1 TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O REPERTÓRIO

Aqui realiza-se a discussão dos dados coletados em três atividades executadas durante as intervenções em que foi possível verificar a relação do(s) participante(s) com o repertório musical, com os colegas e com os processos criativos musicais em situações de aprendizagem no contexto escolar. A atividade que

envolveu o cantar de uma música de que gostasse (Atividade I) integrou o início da primeira intervenção.

O arcabouço teórico deste estudo indica que o professor deve considerar o conhecimento que a criança já possui e o que é capaz de realizar com autonomia, denominado por Vigotski (2010) de zona de desenvolvimento atual, e os avanços que terá com o apoio e a mediação de adultos e dos seus pares, denominada de zona de desenvolvimento imediato. Nesse sentido, essa atividade permitiu verificar quais os elementos da música, dentre os aqui estudados relacionados aos processos criativos, já estavam presentes nas interpretações de uma música do repertório dos participantes, independente das intervenções.

Nessa atividade, composta por seis episódios, quatro participantes escolheram canções presentes na mídia e ausentes do repertório musical abordado do contexto escolar onde foi realizada a coleta de dados. Pedrinho cantou “Olha a explosão” (episódio um), Pedro cantou “Hoje vou parar na gaiola” (episódio dois), Poliana cantou “Fada” (episódio cinco), Jef cantou “Despacito” (episódio seis). A escolha realizada por eles foi coerente com o que responderam na entrevista, quando disseram que escutam música no rádio, no celular, na companhia dos familiares, o que vai ao encontro das afirmações de Ilari (2009) e Romanelli (2009), que apontam que a criança tem experiências musicais em sua vida independente da escola. Nessa atividade se evidenciou a escuta musical relacionada ao repertório presente na mídia em ambiente familiar.

A escolha do repertório desses participantes indicou a necessidade de ampliá-lo no decorrer das intervenções, não só porque havia indicações para o trabalho com a diversidade musical produzida pela humanidade, no currículo norteador do trabalho com música no contexto escolar onde se realizaram as intervenções. Mas, também, porque a ampliação do repertório musical por meio de diferentes experiências estéticas musicais estimula o desenvolvimento de poéticas pessoais, ou seja, sua própria forma de fruir, experienciar, fazer e criar musicalmente.

Cristofer preferiu realizar uma sequência rítmica ao invés de cantar afirmando que tinha vergonha. Disse que preferia bater e realizou uma sequência rítmica com sons corporais. Possivelmente estava se sentindo pouco confortável para cantar pela primeira vez para a pesquisadora em sala de aula, no que foi respeitado. Em ocasiões como essa, o ambiente educacional deve garantir relações sociais positivas e envolver os interesses em situações de aprendizagem das crianças, dessa forma

estabelecendo vínculo emocional e afetivo fundamentais para que haja bom desenvolvimento das atividades educativas (JEFFREY, WOODS, 2009; BEINEKE, 2015). No decorrer das intervenções, a pesquisadora manteve uma postura que respeitasse os interesses dos participantes e gerasse segurança para se arriscarem em situações e exporem suas performances e ideias musicais, sem receios e/ou constrangimentos.

Cristofer mostrou-se habilidoso na execução da sequência. Esse participante é o único que frequenta o período integral na escola, quando participa de oficinas de música, possuindo mais experiência com o ensino dessa linguagem artística no ambiente escolarizado que os demais colegas. Esse dado não foi registrado como episódio na descrição da atividade porque o menino não realizou como foi solicitado. Entretanto, ele mostrou uma simples, pequena ideia musical e sua habilidade em realizá-la, e esse é um dado importante neste estudo de processos criativos musicais, pois aponta o percurso realizado por esse participante. A habilidade na execução da sequência rítmica de Cristofer indica que o ambiente escolar pode ter contribuído para sua realização. Isso vai ao encontro da afirmação de Vigotski (2010), de que a experiência do estudante é o que realmente educa. O menino vivencia o fazer musical no ambiente escolar e a atividade musical realizada por ele com a orientação de um professor contribuíram para que expusesse sua ideia musical da maneira que o fez. É pouco provável que Cristofer tenha desenvolvido sua habilidade na execução da sequência rítmica no ambiente familiar, ou em outros grupos sociais que frequente, pois o menino disse que sua relação musical com a família está relacionada a ouvir músicas de Deus no celular.

Rafael optou por “Borboletinha” do cancioneiro infantil (episódio quatro). Não é possível afirmar onde a aprendeu, se foi com a família, no contexto escolar, ou ainda em outro grupo social de que faça parte. Na entrevista, em que ele poderia ter apontado qual o repertório musical que vivencia, apresentou respostas confusas, como também afirmou não ter entendido o que havia sido perguntado. Esse participante necessitou de muito apoio e da mediação da pesquisadora no decorrer de toda a coleta de dados, porque apresentou dificuldades em se comunicar oralmente, organizar as frases e compreender informações, dificultando sua participação nas atividades.

No decorrer do episódio um, observou-se alguns comportamentos dos participantes, que possivelmente referem-se ao conteúdo da letra da música “Olha a

explosão”¹¹⁷. Sobre essa música, caracterizada como “funk ostentação”¹¹⁸, é provável que as famílias responsáveis pelos participantes e a própria escola apresentem críticas e façam considerações sobre esse estilo musical na presença das crianças. Cristofer tampouco os ouvidos, porém cantou com os demais participantes na sequência. Algumas crianças ficaram mais agitadas quando Pedrinho disse que sabia cantar mais. Rosa colocou as duas mãos na boca e falou “Não quero”, demonstrando que não iria cantar com os colegas.

Percebeu-se que a melodia cantada pelas crianças se assemelha com a dos cantores originais. Porém deve-se considerar que os adultos possuem o registro de voz diferente das vozes infantis e que não houve um trabalho pedagógico que envolvesse a extensão vocal, a afinação, enfim, de ensino do canto para os participantes da pesquisa. Embora fosse possível identificar a melodia da canção “Borboletinha” na interpretação de Rafael (episódio quatro), notou-se que o menino não cantou as notas mais agudas da canção e acrescentou *staccato* ao final de cada verso.

Alguns recursos técnicos vocais e musicais utilizados pelos intérpretes originais das canções não foram reproduzidos, como o *legato* e o melisma do episódio um, o *tremolo* no episódio dois. Entretanto Poliana não só repetiu o melisma feito pelo intérprete da canção presente na mídia, como também o realizou em uma sílaba de outra palavra, diferente do intérprete (episódio cinco).

O andamento do canto dos participantes foi mais lento que o dos intérpretes originais, com exceção do observado no episódio seis, em que Jef cantou um trecho muito pequeno de “Despacito”. Notou-se que o andamento das canções diminuía quando cantavam em conjunto e o pulso era irregular. Verificou-se em todos os episódios que as canções interpretadas pelos participantes possuíam diferenças no pulso em relação aos intérpretes originais das canções.

Observou-se que os participantes descritos nos episódios dessa atividade cantaram algumas palavras com troca de letras. Verificou-se que essas mesmas trocas aconteceram em outras ocasiões durante as intervenções, sendo plausível supor que foram consequência das dificuldades fonoarticulatórias dos participantes,

¹¹⁷ A letra da canção encontra-se no ANEXO G.

¹¹⁸ O *funk* ostentação é um estilo musical que aborda na sua temática o consumo e o exibicionismo com carros importados, produtos luxuosos, roupas importadas, joias e mulheres. Está disponível na internet um grande número de vídeos que divulgam esse estilo.

que é uma característica das pessoas com deficiência intelectual apontada por Vigotski (1997).

Outra constatação é que as crianças cantaram pequenos trechos das canções que possuem letra longa, acontecendo eventualmente a troca de palavras. Isso pode ter acontecido por não terem memorizado a letra das canções, que realmente são longas e, no caso da letra de “Despacito”, por ser cantada em espanhol, que é língua que não integra o cotidiano de nenhum dos participantes. Isso poderia ter acontecido com qualquer criança com ou sem deficiência.

Nessa atividade observou-se o comportamento reprodutor dos participantes, descrito por Vigotski (2014), pois interpretaram canções que ouviram em outras ocasiões. A imitação não foi fidedigna no que se refere aos intérpretes da mídia. Quanto à canção infantil, não foi possível apontar quais as alterações realizadas pelo participante em relação à versão que aprendeu. Alguns recursos musicais foram reproduzidos, outros omitidos e até acrescentados. Os participantes realizaram alguma alteração na dinâmica ou realizaram a interpretação próxima do original. Porém ritmo, pulso e melodia permaneceram similares aos originais.

O episódio único, que aconteceu ao término da sexta intervenção, descrito na Atividade II, Arranjo musical para duas vozes, não foi uma atividade planejada, que desafiasse os participantes a construírem uma sequência melódica, pois ocorreu durante a escuta musical de volta à calma no final da intervenção. Entretanto, observou-se que Maycon Jackson extraiu três sons, que tentou reproduzir vocalmente, de uma das linhas melódicas da música interpretada *a capella*, que foi ouvida no final desse dia de intervenção, criando uma nova sequência melódica com variações de dinâmica.

Nessa situação, Maycon demonstrou ter reconhecido o som grave, quando falou “olha um baixo” dobrando os joelhos, e mostrou ter identificado o som agudo quando disse “um grande”, que pode ter associado com a escada as notas musicais trabalhadas na intervenção cinco. Na escada citada, as notas mais graves ficavam nos degraus mais baixos e as notas agudas ficavam nos degraus mais altos. O menino também participou da análise de diferentes fontes sonoras em intervenções anteriores.

O menino estabeleceu relação do que ouviu ao final da aula com as atividades desenvolvidas anteriormente, envolvendo o conceito de grave e agudo. Maycon Jackson cantou três notas repetidamente gerando um ostinato melódico. Dessa forma

demonstrando o comportamento humano que combina e cria, em que o cérebro humano é capaz de reelaborar e criar com base em elementos anteriores, conforme indicado por Vigotski (2014). A combinação sonora realizada por Maycon Jackson gerou uma nova estrutura melódica, com um pequeno fragmento composto de três notas extraídas da obra.

O episódio aqui retratado não foi uma atividade em que se propôs a criação de um ostinato melódico, porém o menino criou com base nas experiências musicais vivenciadas anteriormente no decorrer das intervenções.

Mesmo sem interagir de maneira direta junto ao Maycon por meio de conversas, troca de olhares, sinais comportamentais para criar, ou ensaiar, Pedro envolveu-se com a execução musical do colega e canta uma nova sequência melódica com texto e dinâmica. Nesse processo, Pedro modifica a estrutura rítmica e melódica de Maycon, criando uma nova estrutura musical. Essa situação vai ao encontro das afirmações de Ribot citado por Vigotski (2014), que diz que a criatividade está presente no dia a dia de todas as pessoas, pois elas imaginam, combinam, alteram algo que não existia com pequenos fragmentos extraídos de originais. Pode-se dizer que os dois participantes se envolveram em processos criativos, pois reorganizaram a estrutura musical conforme suas possibilidades técnicas e de conhecimento musical.

Os meninos não imitaram o grupo vocal, mas produziram novas estruturas rítmicas e melódicas com base em três sons, que ouviram na obra de Pachelbel, criando um arranjo para duas vozes. Segundo Vigotski (2014) essa reorganização e reestruturação de elementos conhecidos em experiências anteriores é a base do processo criativo.

No episódio único da Atividade III, denominado “A rosa juvenil”, observou-se que Cristofer não realizou o desafio proposto para criar frases com seu nome e cantá-las. Esse episódio está presente na discussão pelo fato de o menino ter entendido que ele estava inventando uma nova canção com base no seu próprio repertório. E por considerar que esse equívoco integra o processo criativo no sentido de experimentar possibilidades musicais para cumprir o objetivo da atividade.

O menino realizou alteração na letra da música “A linda rosa juvenil” do cancionário infantil. Cristofer realizou pequenas alterações no texto, que se adequaram à melodia da cantiga. Porém interpretou a canção, que disse ter inventado, realizando um discreto *rallentando* no último verso, alterando o andamento nesse trecho.

7.2 TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Neste subcapítulo realiza-se a discussão dos dados coletados em seis atividades realizadas durante as intervenções em que os participantes foram instigados a criar musicalmente, conforme as orientações do currículo de referência. Isso viabilizou a identificação das estratégias dos participantes na resolução das tarefas envolvidas nos processos criativos.

7.2.1.1 Atividade I – Desafio: Um, dois, feijão com arroz

A Atividade I, Desafio: Um, dois, feijão com arroz, que apresenta seis episódios, foi realizada na segunda intervenção. Foi proposto aos participantes que apresentassem ideias diferentes para a parlenda “Um, dois, feijão com arroz”.

Cristofer estava com o xilofone, tocou o ritmo da parlenda com habilidade e precisão rítmica (episódio um). O menino identificava o nome das notas musicais, porém não sabia localizá-las no instrumento. As notas foram tocadas de modo aleatório, porém organizadas na sequência rítmica da parlenda, não podendo se considerar como a construção de uma melodia intencional.

Firrick afirmou não ter frequentado anteriormente aulas de música, entretanto tocou a sequência rítmica da parlenda com precisão, sem realizar alterações no ritmo, andamento e dinâmica da parlenda, nem se utilizou de algum recurso musical (episódio dois). Caso o menino não tenha realmente frequentado aulas de música, demonstrou ter habilidade inata em diferentes aspectos musicais, como precisão rítmica e de pulso, muito afinado para cantar, tocar instrumentos percussivos com mãos alternadas, simultâneas, com uma mão, sem perder o pulso, na produção sonora e corporal, nesta atividade e nas demais no decorrer das intervenções.

Tanto Cristofer quanto Firrick executaram a parlenda com alteração de timbres em função dos instrumentos musicais que estavam utilizando, dados esses já observados no estudo realizado por Piekarski (2014) abordado na introdução.

Pedro tocou o pandeiro com o indicador da mão direita, liberado pelo polegar (peteleco). Dessa forma tocou de uma outra maneira o pandeiro, o que significa que utilizou uma técnica diferente de execução instrumental da que normalmente se observa (episódio quatro). Executou uma sequência rítmica diferente da parlenda

“Um, dois, feijão com arroz”. Assim tocou a sequência de cinco sons, o menino disse “ahhhh, não deu!”, demonstrando insatisfação com o que executou. Tentou novamente uma nova sequência rítmica sem conseguir encaixar a letra, o que também o deixou descontente.

Observou-se que, enquanto Pedro realizava sua atividade, Jef e Pedrinho¹¹⁹ estavam explorando as possibilidades sonoras dos paus de chuva, que tinham em mãos sem se envolverem na atividade de Pedro. Não foi observado qualquer tipo de interação entre esses participantes. É possível que os demais não tenham realizado a experimentação dos instrumentos que tinham em mãos, devido à regra combinada anteriormente de respeitar a vez do colega. Entretanto, a pesquisadora não manteve a postura rígida a ponto de impedir o fazer musical dos participantes que não estavam na vez, caso não atrapalhassem o andamento da atividade. A experimentação/execução de diferentes fontes sonoras e instrumentos musicais pode equipar a criança com novos elementos, que poderá utilizar nas atividades de criação musical, pois no processo criativo esses elementos são extraídos da realidade, conforme aponta Vigotski (2014).

Todos os participantes demonstraram muito interesse nos instrumentos musicais e, em todas as intervenções, sempre tinha uma criança que perguntava se iriam tocá-los naquele dia. Também foi possível observar o interesse pelos olhares curiosos dos participantes, enquanto aguardavam a vez de escolher o instrumento que iriam tocar, nas tentativas sorradeiras de pegá-los antes que fossem liberados para isso, quando se aproximavam para escolher, quando tocavam antes de definir por qual iriam optar, quando a pesquisadora conversava sobre os materiais que eram confeccionados, as técnicas de execução, a sua origem, entre outras ocasiões. Em nenhum momento, percebeu-se sinais de desinteresse, ou envolvimento em atividade não relacionada aos instrumentos musicais, ou necessidade de se afastar, ou ainda, de sair do ambiente.

O acervo pessoal de instrumentos musicais¹²⁰ é diverso, no sentido de possuírem diferentes sonoridades, o que foi considerado em todos os momentos das

¹¹⁹ Jef estava com pau de chuva de plástico transparente e Pedrinho com pau de chuva confeccionado com bambu.

¹²⁰ O importante é ter instrumentos musicais diversos com boa sonoridade e/ou diferentes objetos com possibilidades de produção sonora. É essa riqueza sonora que nutre os sentidos, a percepção e contribui para o fazer musical criativo.

intervenções. Isso porque a experimentação sonora dos instrumentos musicais, a aprendizagem das técnicas de execução, que vai além do que foi observado na execução de outras pessoas, com a mediação do professor podem contribuir com a compreensão das possibilidades do fazer musical pela criança com deficiência intelectual. Dessa forma não se desvincula o desenvolvimento natural da criança, que explora, observa e realiza a atividade espontaneamente do processo de desenvolvimento promovido pela educação, conforme aponta Vigotski (2004).

Maycon Jackson (episódio quatro) tocou o agogô, ou seja, desenvolveu a atividade como Cristofer e Firrick, o que significa que tocou a sequência rítmica da parlenda com um timbre diferente dos demais participantes e do que já haviam realizado anteriormente. Maycon Jackson também executou com habilidade e precisão. Esse participante já havia informado que não havia realizado aulas de música anteriormente, mas praticou capoeira, onde é possível tocar instrumentos percussivos e observar pessoas os executando. Durante uma conversa com a pesquisadora, o menino mostrou que sabe tocar pandeiro e que aprendeu com o pai, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento da sua precisão rítmica.

Pedro interagiu musicalmente com Maycon Jackson, mesmo sem terem conversado sobre isso ou serem incentivados pela pesquisadora. Pedro finalizou a sequência rítmica tocada por Maycon Jackson com quatro sons no pandeiro, utilizando a mesma técnica de execução que já havia realizado neste episódio. O acréscimo de quatro sons alterou o final da parlenda e apresentou uma interação musical até então não observada entre os participantes no decorrer das duas intervenções.

Pedro não realizou acréscimo de sons, nem recursos musicais, ou alterou algum elemento da música quando realizou sua tarefa no episódio três, porém o fez em sua interação com Maycon Jackson. A aprendizagem musical, e nela observado um processo criativo, aconteceu por meio da interação entre os pares, na vida social, conforme apontado por Vigotski (1997).

Vigotski (2014) aponta que a atividade criadora da imaginação “[...] está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência do homem, uma vez que a experiência acumulada é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia.” (p.12). A atividade criadora da imaginação da criança não tem a proporção e o impacto dos grandes feitos da humanidade, mas está presente nas pequenas ações de seu cotidiano. Nesse sentido, suas experiências lhe oferecem

subsídios para suas construções imaginativas. Pedrinho, que estava com o pau de chuva de bambu (episódio 6), recitou a parlenda sem realizar variações de dinâmica, andamento, ritmo, porém ajustou o movimento do instrumento, alternando a altura das extremidades cada vez que terminava um verso da parlenda. Sua execução instrumental não se relacionou com o ritmo da parlenda, como até então foi observado nos demais participantes que realizaram a atividade, e sim com o “tamanho” de cada verso. As experiências realizadas por Pedrinho para tocar o instrumento, sem a interferência da pesquisadora ou de colegas, possibilitou que realizasse o desafio lançado pela pesquisadora.

Entretanto, Jef não conseguiu cumprir a atividade como desejava. Ele também estava com um pau de chuva, explorou as suas possibilidades de produção sonora e concluiu que não seria possível (episódio cinco). É possível que as duas intervenções, que já haviam acontecido, além das suas experiências musicais fora desse contexto, não tenham sido suficientes para subsidiar Jef na realização da tarefa, ou ainda, que a sua execução instrumental não o satisfizesse. Esse episódio com Jef aponta para o fato de que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades musicais, seja ela uma criança com ou sem deficiência intelectual, conforme indicou Piekarski (2014) em seu estudo sobre aprendizagem e desenvolvimento musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão.

7.2.1.2 Atividade II – Desafio: Funga Alafia

A Atividade II, Desafio: Funga Alafia, que apresenta dez episódios, foi realizada na segunda intervenção. Perguntou-se aos participantes “quem gostaria de inventar uma forma diferente de cantar e tocar”. Cabe dizer que esta e as demais atividades analisadas nesse tema foram planejadas com o objetivo de criar uma cultura de oportunidades criativas conforme as colocações de Burnard e Murphy (2013 citadas por BEINEKE, 2015). Essas autoras indicam que o professor engajado com o ensino criativo deve criar uma cultura de oportunidades criativas em que ele próprio está envolvido com as crianças nas situações de aprendizagem no contexto escolar.

Colocadas essas ideias, associadas às de Vigotski (2014) que se referem ao processo criativo, em que se extrai elementos de vivências próprias e também da

experiência da humanidade¹²¹, oportunizou-se uma rotina nas intervenções, que envolveu o fazer musical por meio da experimentação/experimentação e a apreciação, que instrumentalizaram a criação musical dos participantes por meio de propostas ativas. A cada novo desafio, novas experiências musicais já haviam sido realizadas, sedimentando o processo criativo.

Nesta atividade, Cristofer (episódio um), Pedrinho (episódio dois), Poliana (episódio quatro), Jef (episódio seis) e Maycon Jackson (episódio nove) alteraram a letra da canção durante a sua realização. Três deles não apresentavam dificuldades fonoarticulatórias que justificassem a alteração das palavras presentes na canção. Jef realiza muitas trocas de letras, porém as que efetuou não faziam parte da sua oralidade, podendo-se afirmar que foram intencionais. Pode-se relacionar essa forma de modificar a música realizada por esses participantes com as atividades de alfabetização realizadas na escola, que envolvem a supressão, a troca, o acréscimo de letras para a formação de novas palavras. É provável que as crianças tenham feito essa associação, tendo em vista o trabalho intensivo com a alfabetização desempenhado na Classe Especial.

Entretanto, Poliana omitiu uma letra da única palavra que cantou. Essa participante realizava comumente não só supressão de letras, como também trocas diversas, observadas na sua oralidade no decorrer das intervenções. Essa participante também apresentou dificuldade em memorizar outras canções. Pode-se dizer que a troca realizada por Poliana não foi intencional.

No que se refere às alterações nas letras realizadas por Cristofer, Pedrinho, Jef e Maycon Jackson, pode-se afirmar que foram propositais. As modificações realizadas por esses participantes tiveram o significado de fazer a música diferente. As experiências musicais realizadas aliadas às orientações da pesquisadora não foram suficientes para interferirem na estrutura musical da canção. Piekarski (2014) já havia observado dados similares a esse quando estudou a aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão. Naquele estudo, os participantes sem deficiência intelectual superaram a ideia de alterar a letra da música e interferiram na estrutura musical, além de acrescentarem recursos musicais como *tremolo*, *legato*, *staccato*, porém as crianças com deficiência intelectual não. Pode-se

¹²¹ A experiência musical da humanidade é oportunizada no ambiente educacional, por meio das experiências estéticas musicais com repertório e o fazer musical envolvendo a diversidade existente.

dizer que a deficiência intelectual dessas crianças interferiu nos seus processos criativos naquele estudo.

Em cinco episódios desta atividade, verificou-se que os participantes executaram a tarefa tocando os instrumentos musicais que tinham em mãos com habilidade, sendo que em dois deles os participantes tinham mais experiência com a aprendizagem musical no contexto escolar (Cristofer no episódio um e Pedrinho no episódio dois) e um participante teve experiência com o próprio pai, que o ensinou a tocar pandeiro (Maycon Jackson no episódio nove), além de ter frequentado a capoeira que também possui um trabalho que envolve ritmo corporal. Firrick (episódio cinco) e Alan (episódio dez) afirmaram que não tiveram algum tipo de aula de música. Esses dados conduzem para duas reflexões. A primeira refere-se aos aspectos motores necessários para a execução musical, pois somente um quarto das pessoas com deficiência intelectual possuem deficiência motora no mesmo nível, conforme aponta Krünegel (1926 citado por VIGOTSKY, 1997). A capacidade motora preservada e independente da deficiência intelectual, que possibilita a execução instrumental, precisa fazer com que o professor pense e adeque, se necessário, as partituras para as possibilidades de seus estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, a dissociação da deficiência motora da intelectual não pode garantir que o processo criativo aconteça, mas a dificuldade motora pode impedi-lo ou dificultá-lo.

A segunda reflexão importante refere-se à aprendizagem e ao desenvolvimento musical, que oportunizam elementos para que os processos criativos se desencadeiem. Nesse ponto da segunda intervenção, observou-se que as vivências musicais oportunizadas, aliadas à habilidade de tocar um instrumento musical com destreza e precisão, não foram suficientes para que os referidos participantes expusessem uma pequena ideia ou realizassem alguma interferência na estrutura musical da canção.

Alan (episódio dez) tocou o xilofone de maneira diferenciada, ora batendo, ora friccionando as baquetas no espaço entre as peças. O menino buscou a aprovação da pesquisadora para isso por meio do olhar. Pedrinho (episódio dois), que estava com o pandeiro, e Rafael (episódio três), que estava com o bongô, também modificaram a técnica de execução, sendo que Rafael imitou Pedrinho. Esses participantes buscaram maneiras diferenciadas de tocar os instrumentos para executar a canção.

Em três episódios desta atividade, observou-se que aconteceu a interação de outros participantes no desenvolvimento da atividade (episódios três, quatro e oito). A pesquisadora precisou cantar para que Rafael tocasse o pulso no bongô, mesmo que de maneira irregular (episódio três). Jef, que também bateu palmas sem precisão no pulso, e Pedrinho cantaram os dois últimos versos com a pesquisadora. Além deles, Cristofer interagiu tocando a maraca.

No episódio quatro, Poliana indicou que gostaria que a pesquisadora cantasse para que ela tocasse. Porém, quando três colegas tocaram junto, ela parou de tocar e os olhou com uma expressão facial bem fechada. Poliana demonstrou, no decorrer de todas as atividades, possuir muitas dificuldades fonoarticulatórias e necessitar de muitas repetições no canto para memorizar a letra de canções. Nesse sentido é justificável que, no primeiro dia de contato com a canção africana “Funga Alafia”, a menina tenha solicitado a ajuda da pesquisadora. A participante não se intimidou com a própria dificuldade e se sentiu confortável em pedir apoio para a realização da tarefa.

Pedrinho (episódio dois), Rafael (episódio três), Pedro (episódio oito) e Alan (episódio dez) realizaram a atividade com alteração na dinâmica. Pedrinho tocou o pandeiro com a ponta do dedo, o que fez com que tocasse bem *piano*. Não se pode afirmar que o menino teve a intenção de alterar a dinâmica, porque buscou uma forma diferente de tocar o pandeiro. Rafael murmurou os dois últimos versos e tocou bem *piano*. No decorrer de todas as intervenções foi necessário que a pesquisadora se aproximasse muito para entendê-lo. É possível que Rafael estivesse pouco à vontade para tocar com mais intensidade e que nesse caso justificaria a alteração da dinâmica. Pedro e Alan também alteraram a dinâmica tocando com pouca intensidade.

Nesta atividade, não foi possível afirmar que houve intencionalidade por parte de Pedrinho, Rafael, Pedro e Alan em alterar a dinâmica da canção, ou se isso aconteceu por outras razões, como a técnica de execução do instrumento ou timidez.

Os participantes não realizaram alteração no ritmo nem na melodia nesta atividade.

7.2.1.3 Atividade III – Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?

A Atividade III, Desafio: Vamos inventar um arranjo musical?, que apresenta quatro episódios, foi realizada na terceira intervenção. As crianças já haviam participado de atividades musicais, que envolveram a criação musical, a repetição da

escuta do que fizeram por meio de áudios, além da reflexão e análise na apreciação e de experimentação/execução conforme as orientações curriculares. Respeitou-se a vontade dos participantes em realizar ou não a atividade proposta, seja por insegurança ou por não conseguir realizá-la¹²².

A escolha da parlenda “Um, dois, feijão com arroz” para inventar um arranjo musical justifica-se pelo fato de que foi trabalhada em diversas ocasiões durante as intervenções, não era uma parlenda ou música nova. Os participantes já conheciam a letra, já haviam conversado sobre a diferença entre a parlenda, que não possui melodia, e a canção. As crianças foram instigadas a cantar a parlenda, entre outras alterações possíveis.

Cristofer (episódio um) substituiu a letra da parlenda por “Pam, pam, parampampam” e Firrick (episódio dois) também substituiu só a letra por “Tim, tim, timrimrimrim), sendo que repetiram o equivalente à sequência de sílabas de cada frase da parlenda. Cristofer executou o ritmo da parlenda batendo as palmas das mãos alternadamente nas coxas e Firrick bateu o pulso da parlenda com as palmas das mãos simultaneamente. Ambos os participantes foram precisos na execução rítmica e na manutenção do pulso. Cristofer, que executou o ritmo e Firrick o pulso, criaram arranjos simples substituindo a letra da parlenda por sons vocais, com técnicas de execução de sons corporais diferentes entre si. Os participantes extraíram a técnica de execução, os sons corporais e vocais de experiências das intervenções anteriores.

A atividade dos dois participantes nos faz refletir sobre a importância de situações frequentes que envolvam “[...] compor, improvisar, executar música de outras pessoas com intenção criativa e ouvir música de forma criativa” (WEBSTER, 2016b, p. 27). A diversidade, a periodicidade e a repetição dessas experiências estéticas oportunizam elementos que podem instrumentalizar a criança para a criação musical.

Vigotski (2014) aponta que a atividade humana cria e combina, que o cérebro humano é capaz de reelaborar e criar com base nos elementos de experiências anteriores. É essa afirmativa de Vigotski que podemos vislumbrar na realização das atividades de Cristofer e de Firrick.

¹²² A pesquisadora manteve a postura de respeitar a vontade dos participantes de não realizarem a atividade, seja por não se sentirem confortáveis, seja por dificuldade no decorrer de todas as intervenções.

Diversos participantes realizaram alteração de timbres com sons corporais na execução da parlenda. Por isso, a pesquisadora propôs que realizassem a atividade sem tocar, que somente cantassem (episódio três).

Cristofer recitou novamente a parlenda com o ritmo original, sem alterar a altura dos sons (episódio três). A pesquisadora cantou as duas primeiras palavras da parlenda com balanço do corpo. O menino recomeçou a parlenda com as mesmas notas musicais cantadas pela pesquisadora e deu continuidade criando uma melodia no mesmo ritmo da parlenda. A melodia foi cantada pelo participante com um pulso mais lento do que quando recitou, alterando o seu andamento. A pesquisadora interagiu com Cristofer cantando duas palavras da parlenda, o que o instigou a dar continuidade no processo de criação da melodia, tendo como base as experiências musicais já vivenciadas. Esse processo vai ao encontro da seguinte afirmação de Vigotski (2014): “A capacidade de elaboração e construção a partir de elementos já conhecidos constitui o fundamento do processo criativo” (p. 7).

Pode-se também apontar que a interação da pesquisadora com o participante no processo educacional incitou a formação de operações mentais, que o conduziram para a construção da melodia. Leontiev (2004) explica situações como essa, afirmando que a apropriação de conceitos, das noções, do conhecimento supõe a formação dessas operações por meio da atividade. Nesse caso, a mediação da pesquisadora conduziu à realização da atividade pelo participante. Leontiev (2004) verificou, em suas experiências com crianças com deficiência intelectual, que elas necessitam de um tempo maior para a formação das operações mentais, sendo necessário repetir e retomar etapas para que se efetivem, primeiro sob a forma de ações exteriores que o adulto realiza com criança, para que em seguida se convertam em operações mentais interiores e então ela realize com autonomia.

Entretanto, quando Cristofer enganou-se com a letra da parlenda, a pesquisadora repetiu a frase correta sem cantar. O menino continuou a atividade recitando a parlenda sem a melodia que estava construindo. Nesse caso, a mediação da pesquisadora interrompeu o processo de criação da melodia do participante.

No episódio quatro, vários participantes continuaram sugerindo alterações timbrísticas e suas ideias foram acolhidas. Entretanto, a pesquisadora insistiu que cantassem a parlenda ao invés de recitá-la com timbres diferenciados e Jef cantou. O menino modificou o ritmo e o pulso que ficou mais lento. As trocas de letras das palavras não foram intencionais, pois aconteceram devido às suas dificuldades

fonoarticulatórias. Entretanto, a pesquisadora interrompeu Jef em seu processo criativo, quando perguntou se poderia gravar¹²³.

No decorrer da primeira atividade realizada por Cristofer (episódio um) e na de Jef (episódio cinco), verificou-se a participação espontânea de outros participantes. Pedro, Jef, Pedrinho, Fernanda e Alan envolveram-se em partes diferentes da parlenda com sons corporais e recitação, cada um à sua maneira, com Cristofer. Já na atividade realizada por Jef (episódio cinco), os participantes Firrick, Fernanda, Pedro, Alan, Cristofer, Rosa e Pedrinho contribuíram para que ele se lembrasse da melodia quando foi interrompido e cantaram juntos. Cristofer ainda interferiu nessa interação, quando alterou a dinâmica, ritmo e duração de uma nota. Nesse episódio, as participações dos sete colegas contribuíram para que Jef continuasse a atividade e Cristofer também interferiu na estrutura da parlenda.

7.2.1.4 Atividade IV – Desafio: Construção de sequência rítmica

A Atividade IV, Desafio: Construção de sequência rítmica, que apresenta nove episódios, foi realizada na quinta intervenção. Utilizou-se tiras e peças de EVA que os participantes já haviam manuseado na intervenção anterior, para a construção das sequências rítmicas.

Observou-se que os participantes falavam fraquinho durante a manipulação do material em todos os episódios desta atividade. As ações concretas realizadas, verbalizadas individualmente e com a ajuda da pesquisadora foram etapas da aprendizagem musical, que podem contribuir para a realização da mesma atividade, por meio de operações intelectuais interiores em ocasiões futuras, conforme indica Leontiev (2004). São etapas importantes para que o processo criativo se desencadeie e a criança não seja somente reprodutora da atividade musical.

A aprendizagem contribui para a realização da atividade criativa, porque instrumentaliza a criança com novos elementos, que podem ser mobilizados em seus processos criativos. O que a criança realiza externamente com apoio, seja no processo de aprendizagem, seja no processo criativo, poderá vir a fazer sozinha por meio de operações intelectuais interiores. No caso da criança com deficiência

¹²³ Nesse caso, seria uma gravação de áudio com celular, o que oportunizaria, na sequência, a escuta da ideia criada pelo participante. A intervenção já estava sendo filmada e a interrupção da filmagem para a visualização poderia dispendar mais tempo.

intelectual, esses procedimentos são relevantes para que sua aprendizagem e os processos criativos sejam fomentados.

Maycon Jackson quis ser o primeiro a ler sua sequência com os sons vocais “pa pa ra pa pa” (episódio um), porém o que ele disse não correspondia à construção rítmica da sua partitura alternativa. Por isso, a pesquisadora, com Maycon Jackson e os demais participantes, desenhou no quadro a sequência rítmica dita por ele com as mesmas formas e tamanhos proporcionais das peças de EVA que foram disponibilizadas. A repetição da sequência rítmica caracterizou-se como um ostinato, porém ele só aconteceu devido à intenção de executar a sequência rítmica criada oralmente por Maycon Jackson e de exercitar a leitura da sua partitura alternativa.

Pedrinho disse que não sabia fazer e repetiu a mesma sequência de Maycon Jackson (episódio dois). Em seguida, Pedro realizou essa mesma sequência acrescida de dois sons curtos. Cristofer, que estava com braço levantado indicando que queria realizar a atividade, fez a mesma sequência rítmica de Maycon Jackson, substituindo os dois últimos sons vocais (episódio três). As estratégias utilizadas pelos participantes neste episódio foram diferentes na realização da tarefa, pois Pedro acrescentou dois sons, interferindo de alguma forma na estrutura rítmica da parlenda e o terceiro substituiu dois sons vocais.

A pesquisadora organizou as peças referentes aos três sons sobre uma carteira e leu para os participantes com a intenção de conduzir a organização de uma estrutura rítmica. Enquanto isso, Firrick levantou a mão indicando que gostaria de mostrar sua ideia e apresentou uma sequência rítmica diferente do que foi realizado anteriormente (episódio cinco). O preparo para a gravação de áudio feito pela pesquisadora fez com que o participante repetisse a sequência rítmica de Maycon Jackson. A pesquisadora alertou Firrick, que conseguiu realizar a sua novamente.

A memória pode impedir ou dificultar o processo criativo, como o verificado no episódio dois, quando Pedro disse ter esquecido a sua ideia. Esse participante pode ter esquecido devido à atividade realizada no quadro e oralmente com a sequência rítmica de Maycon Jackson. Segundo Vigotski (1997), a dificuldade em memorizar é uma das características da criança com deficiência. Entretanto Firrick conseguiu repetir sua sequência rítmica, apesar da rápida interrupção da pesquisadora para gravação. Pode-se observar a interferência da memorização na realização da atividade de Pedro e Firrick e as particularidades da deficiência intelectual de cada pessoa. O fato ocorrido com Pedro foi uma reincidência e fez com que a pesquisadora

optasse por não gravar o áudio¹²⁴, caso fosse necessário interromper a atividade, nem que fosse por pouquíssimos segundos.

A gravação do áudio com o celular oportunizou a escuta imediata da atividade realizada pelos participantes. Além disso, conseguiu manter a atenção de todos no evento sonoro, sem a dispersão com as imagens. Entretanto, a gravação de áudio não poderia ser empecilho para o processo criativo dos participantes.

Rafael (episódio seis) e Poliana (episódio sete) também realizaram suas sequências rítmicas. Ao se aproximar de Rafael, a pesquisadora já havia preparado o aparelho celular para a gravação devido à sua característica de falar bem fraquinho e de esquecer muito rápido o que iria realizar ou já havia feito. Além de construir a sequência rítmica, introduziu um som vocal inédito nesta atividade, que foi o estalo de língua. Poliana construiu sua sequência rítmica e a repetiu três vezes, caracterizando-se como obstinado rítmico.

Cristofer¹²⁵ (episódio oito) e Pedrinho (episódio nove) conseguiram realizar suas sequências rítmicas em suas novas tentativas.

A atividade criativa combinatória realizada pelos participantes, observadas nos episódios cinco, seis, sete, oito e nove, surgiu pouco a pouco partindo do acréscimo e da supressão de sons, reorganização do tempo, além da alteração de timbres.

7.2.1.5 Atividade V – Desafio: Cantando sobre você

A Atividade V, Desafio: Cantando sobre você, que apresenta cinco episódios, foi realizada na sétima intervenção. A desafio foi proposto nesse dia após a apreciação de obra interpretada *a capella* e de experimentação/execução vocal envolvendo as variações de altura, *legatos* e *staccati* associadas aos movimentos do brinquedo mola maluca. Entretanto, deve-se considerar as vivências musicais das intervenções anteriores, que foram mediadas no contexto educacional.

Os participantes dos cinco episódios envolveram-se em processos criativos que originaram melodias. Todos os participantes incorporaram letra à melodia, conforme solicitado no desafio, que variou de uma palavra só (episódio três),

¹²⁴ Para a análise de dados de áudios das atividades, os arquivos de mp4 das filmagens foram transformados em mp3.

¹²⁵ Cristofer realizou os episódios quatro e oito; Pedrinho realizou os episódios três e nove.

construção de frases (episódio dois, cinco com o Jef), construção de uma estrofe (episódio um, quatro, cinco com Pedrinho).

Embora não tenha sido solicitado, duas participantes realizaram variação da dinâmica (episódios três e quatro) e um participante se utilizou do *legato* (episódio um).

Os participantes vivenciaram diversas experiências estéticas musicais no contexto educacional sob a orientação, condução e mediação da pesquisadora, além da interação com os colegas desde a primeira intervenção. Utilizou-se de recursos como a escada das notas musicais, a mola maluca, o gestual indicando as diferentes alturas dos sons. O entendimento desse conteúdo por meio das atividades realizadas anteriormente, inclusive com o apoio de material concreto, contribuíram para que as crianças realizassem o desafio.

Como já dito, é na escola que a experiência estética se fortalece e se diferencia da que se tem no cotidiano. Além disso, a atividade combinatória surge pouco a pouco e evolui de formas simples e rudimentares (VIGOTSKI, 2014).

O processo educacional ocorrido nas intervenções aliados à observação das particularidades realizadas pela pesquisadora de cada participante instigou processos criativos como os até aqui constatados.

7.2.1.6 Atividade VI – Desafio: Cantando e tocando “Bicicleta”

A Atividade VI, Desafio: Cantando e tocando “Bicicleta”, que apresenta dois episódios, foi realizada na nona intervenção. A atividade, que envolvia a criação de um arranjo para a palavra bicicleta, ou uma frase sobre ela, foi realizada por dois grupos de participantes, que se organizaram espontaneamente.

A formação dos grupos variou até o momento de apresentar o arranjo. Os participantes não se preocuparam com a quantidade de pessoas em cada grupo e observou-se que a afinidade foi o critério de aproximação. Notou-se, que algumas crianças trocaram de instrumentos musicais até o momento de apresentar o arranjo.

Os participantes conversavam e tocavam enquanto estavam agrupados para combinarem o arranjo. Devido à intensidade dos sons produzidos, foi difícil ouvir o que conversavam.

Entretanto, no momento em que os participantes mostraram os arranjos, verificou-se que teve uma organização e algumas questões musicais previamente combinadas.

No episódio um, observou-se a troca de olhares antes de começarem tocar, até que Poliana falou fraquinho “vai” para Maycon Jackson, como também se percebeu que a menina segurou a baqueta de Rafael para que não tocasse em determinado momento e mandou que os outros participantes cantassem. Poliana demonstrou o comportamento de liderança em diversos momentos no decorrer das intervenções.

Esse é um dado relevante, pois Webster (2016b cita HICKEY, 2013) afirma que as características pessoais inatas como o talento e a personalidade impulsionam a criatividade tanto de crianças quanto de adultos. Nesse sentido, ao analisar os processos criativos de Poliana, observou-se que suas características pessoais de liderança, independência e determinação podem contribuir para a realização de atividades. Elas a instrumentalizaram para o fazer musical criativo, pois a menina não se retraiu perante suas dificuldades. A sua liderança incentivou não só ela, como também os colegas. Os processos criativos no contexto escolar foram desencadeados com a vivência sistemática de experiências estéticas musicais, que envolveram o fazer musical com a intenção criativa e a apreciação musical de forma criativa, conforme aponta Webster (2016b). Nesse sentido, pode-se dizer que Poliana se envolveu nas atividades de criação musical no contexto escolar, que foram rotineiras, conforme as suas possibilidades.

Maycon Jackson não começou a tocar, quando Poliana pediu para que iniciasse a execução, e o menino pediu para Fernanda começar. É possível que o início fosse mesmo para ser realizado por ela, que estava com o pau de chuva, pois esse instrumento já havia sido utilizado em introdução de outras atividades com execução. Neste episódio, o grupo pode ter feito uso dessa forma de introdução baseado em experiência(s) já vivenciada(s) no decorrer das intervenções. Rafael tocou dois sons com o agogô com a Fernanda e foi interrompido por Poliana, o que indica que os participantes tinham combinado uma sequência para os instrumentos musicais serem executados. Essa organização foi percebida também quando Maycon Jackson falou para Poliana tocar.

Maycon Jackson tocou uma sequência rítmica com o tambor, com pouca precisão e cantou a frase “Bicicleta é muito legal”, com variação de altura dos sons.

Poliana e Fernanda falaram bem fraquinho, enquanto Rafael murmurou, o que pode ter acontecido por razões, como: por não se lembrarem da frase combinada, por não terem tido tempo suficiente para aprimorarem o cantar e o tocar simultaneamente, ou por timidez. Tanto Poliana quanto Rafael demonstraram em outras ocasiões a dificuldade em memorizar, além das questões fonoarticulatórias, particularidades essas que são frequentes nas pessoas com deficiência intelectual. Não houve precisão no pulso durante a execução instrumental de Poliana e do Rafael.

Esses participantes demonstraram durante outras intervenções que necessitavam realizar diversas vezes a mesma atividade, que envolvia cantar e/ou tocar, tanto individualmente como em grupo, sob orientação para executarem de maneira mais precisa. É possível que esses participantes, caso tivessem mais tempo para a realização de atividades como a descrita neste episódio, com orientação, chegassem à autonomia para cantarem e tocarem com mais habilidade.

Pode-se justificar essas possibilidades com o fato verificado nas experiências de Leontiev (2004), em que a criança com deficiência intelectual necessita de um tempo maior para a realização de ações exteriores, com ajuda direta do professor para que ela as faça com autonomia numa etapa seguinte. Além disso, a deficiência pode interferir no desenvolvimento de cada pessoa de maneira diferente, conforme afirma Vigotski (1997). Nesse sentido, as condições biológicas de cada criança com deficiência intelectual, associadas às ações da educação musical, podem contribuir para o aprimoramento de habilidades musicais, que possibilitam a realização de atividades desencadeadoras de processos criativos.

Os participantes envolvidos neste episódio criaram um arranjo simples com introdução, com uma sequência rítmica executada por Maycon, com a movimentação do pau de chuva realizada por Fernanda e pulso impreciso de Poliana e Rafael. Verificou-se que a melodia que foi cantada com mais clareza por Maycon e a falta de habilidade musical interferiram no resultado final.

No episódio dois, observou-se que os participantes se agruparam por afinidade, pela amizade. No momento de apresentar o arranjo, os integrantes desse grupo demonstraram indecisão sobre quem deveria começar, porém pode-se dizer que haviam planejado uma introdução, devido à conversa estabelecida entre eles.

Alan iniciou tocando a *cajita* peruana e parou. Cristofer tocou o pulso na kalimba e os ganzás ovinho, o xilofone, o reco-reco e a *cajita* foram sendo introduzidos

um a um. Os participantes realizaram movimentação corporal conforme o pulso que tocavam.

A introdução dos instrumentos musicais escalonadamente foi um dos procedimentos utilizados pela pesquisadora no decorrer das intervenções. Dessa forma, ela corrigiu e ajustou o pulso durante a execução instrumental em grupo. Outro detalhe importante refere-se aos comentários durante as atividades de apreciação em que se abordou, pois numa música os instrumentos nem sempre são tocados todos juntos. Nesse sentido, verificou-se que as atividades musicais desenvolvidas anteriormente no contexto educacional contribuíram para que as crianças construíssem o arranjo no formato apresentado. Os participantes combinaram elementos musicais, que extraíram das situações já vivenciadas. Ou seja, combinaram elementos musicais que já haviam experienciado para a criação do arranjo, conforme a explicação de Vigotski (2014) para esse comportamento humano.

No arranjo apresentado neste episódio, Cristofer recitou a letra com pouquíssima variação de altura dos sons, porém o texto foi confuso, com partes incompreensíveis. Esse menino não apresenta dificuldades fonoarticulatórias, que pudessem dificultar a articulação das palavras e sua fala é organizada. Por isso, pode-se dizer que o menino não se lembrou da letra da canção ou o grupo de participantes não chegou a preparar o texto.

O pulso executado pelos participantes teve variações não intencionais. Em determinado momento, Cristofer parou de tocar a *cajita* para corrigir a técnica de execução do reco-reco de Pedro, que causava imprecisão. As variações de pulso dos participantes podem não ser uma consequência da deficiência intelectual, pois isso pode acontecer em situações similares com crianças sem deficiência intelectual. A aprendizagem musical aprimora as habilidades musicais como tocar em grupo no mesmo pulso. Entretanto, dois participantes desse grupo apresentavam dificuldades psicomotoras, que demandariam mais tempo para talvez aprimorarem essa habilidade.

Outra reflexão pertinente neste episódio é sobre a possibilidade de que a regência de um colega, ou de um adulto, poderia contribuir para uma execução mais uniforme.

Em torno de cinquenta e sete segundos de execução, Cristofer diz algo incompreensível para Pedrinho, que fazia um *glissando* ascendente e disse “fim”.

Cristofer pega na mão desse colega para que continue tocando pulso no xilofone com andamento mais rápido do que já haviam tocado. Pedrinho passa a executar o pulso com o andamento cada vez mais acelerado, com muita intensidade, e os demais participantes tentam acompanhá-lo. Mais uma vez, Pedrinho disse “fim”. Os colegas pararam de tocar e ele faz um novo *glissando* ascendente.

Verificou-se neste episódio que a interação dos participantes durante a execução do arranjo aconteceu por meio da troca de olhares, do gestual e por meio da comunicação oral. Os participantes já haviam conversado sobre o que iriam apresentar para a turma. No entanto o processo criativo desses participantes para a realização desta atividade teve continuidade no decorrer da sua realização.

7.3 TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO

Aqui se realiza a discussão dos dados coletados em seis atividades realizadas por alguns participantes, durante as intervenções em que foi possível verificar o fazer musical espontâneo, sem a orientação ou condução da pesquisadora.

7.3.1.1 Atividade I – Curiosidade: que instrumento é este?

A Atividade I, Curiosidade: que instrumento é este?, que apresenta três episódios, foi realizada na terceira intervenção. Embora a atividade não tenha sido planejada, foi desenvolvida devido à curiosidade dos participantes sobre os instrumentos musicais.

Os episódios aqui discutidos referem-se à experimentação¹²⁶ dos instrumentos musicais realizada pelos participantes, que resultaram em pequenas ideias musicais.

Verificou-se que três participantes realizaram sequências rítmicas precisas com maracas, embora não tenha acontecido nenhum direcionamento ou orientação por parte da pesquisadora. Alan realizou um ostinato rítmico com andamento rápido e

¹²⁶ A experimentação/execução instrumental que apresentaram sons exploratórios aleatórios, desorganizados poderiam ser discutidas, caso os encaminhamentos pedagógico-musicais fossem relacionados com a música contemporânea, com a produção de paisagens sonoras, com trilhas sonoras, entre outras possibilidades, que não é o caso desta atividade.

foi preciso. Cristofer construiu uma sequência rítmica com duas maracas, modificando a posição dos instrumentos enquanto tocava, e Rosa também construiu uma sequência rítmica. Na perspectiva vigotskiana, a realização com autonomia indica os possíveis avanços para a zona de desenvolvimento imediato, que poderão vir a ter com o apoio e a mediação de adultos e dos seus pares. Os dados desta atividade são relevantes, pois conforme o arcabouço teórico deste estudo, a escola não pode se restringir às limitações causadas pela deficiência e deve oportunizar as melhores condições para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Cristofer era o único participante entre os três que frequentava a oficina de música no contraturno da escola. Verificou-se que construiu uma sequência rítmica mais elaborada que Alan e Rosa. Pode-se justificar o melhor desempenho de Cristofer com o fato de que frequentava a oficina de música na escola, e o ambiente educacional ampliou e fortaleceu suas experiências musicais.

Embora os três participantes tenham executado as sequências rítmicas com habilidade e precisão, destaca-se a habilidade musical de Cristofer que se utilizou de duas maracas, uma em cada mão, o que poderia gerar irregularidade na execução instrumental e não aconteceu.

Os três participantes não possuíam dificuldades psicomotoras associadas à deficiência intelectual, o que contribuiu para a realização da atividade.

A realização da atividade apontou que as habilidades musicais dos três participantes possuíam um nível de desenvolvimento que contribuiu com seus processos criativos na construção da sequência rítmica, devido à capacidade na execução instrumental. Esse dado é importante para o professor que tem entre seus objetivos o desenvolvimento da criatividade musical, pois pode propor situações de aprendizagem que expandam as habilidades musicais já existentes, como também as mobilize em seus processos criativos.

7.3.1.2 Atividade II – Curiosidade: que som é este?

A Atividade II, Curiosidade: que som é este?, que apresenta quatro episódios, foi realizada na terceira intervenção. A pesquisadora distribuiu os instrumentos um a um e, enquanto o fazia, tocava o pulso com os participantes. Durante essa ação, alguns deles executaram espontaneamente algumas sequências rítmicas.

Observou-se nos quatro episódios que os participantes, que desenvolveram espontaneamente sequências rítmicas, se concentraram no seu fazer musical e a atividade realizada pelos demais participantes junto com a pesquisadora não interferiu nos seus processos criativos. Pode-se dizer que a atenção voluntária desses participantes estava totalmente direcionada para seu fazer musical. Esse é um dado importante, que corrobora com o referencial teórico de Vigotski (1997), pois o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é particular. A atenção voluntária pode ser comprometida pela deficiência intelectual (VYGOTSKI, 1997). No caso dos participantes envolvidos neste episódio, não se verificou interferência da deficiência intelectual nessa função psicológica superior a ponto de impedir o desencadeamento dos processos criativos.

Nos quatro episódios aqui discutidos, verificou-se que todos os participantes realizaram explorações com o instrumento, seja das possibilidades sonoras, seja das formas de tocar, sendo que Fernanda inclusive utilizou sua garrafa plástica¹²⁷ como baqueta. A atividade realizada pelos participantes contribuiu para que buscassem novos elementos, recursos e possibilidades musicais, que poderiam ser mobilizados em situações de criação musical, não ficando restritos ao que foi ensinado pela pesquisadora, ou observado em outras ocasiões, seja no contexto escolar ou fora dele.

No episódio quatro observou-se a interação na execução instrumental de três participantes. Pedrinho e Cristofer tocaram no mesmo pulso e precisão e Alan tocou com o pulso mais lento. Não aconteceu qualquer tipo de conversa entre eles enquanto Pedrinho tocou. Cristofer e Alan aderiram à execução em momentos diferentes. Observou-se que Alan interagiu com o pulso ligeiramente atrasado em relação aos colegas, causando alteração no andamento enquanto tocou com os colegas. Também, notou-se que Alan olhava para as mãos de Cristofer enquanto ambos tocavam, indicando que buscava imitá-lo. A interação musical de Cristofer e Alan junto a Pedrinho apresentou o comportamento reprodutor, conforme explica Vigotski (2014), ou seja, repetiram a mesma sequência rítmica de Pedrinho. Essa situação de aprendizagem envolveu o tocar em conjunto e exercitar a técnica de execução. Pedrinho apresentou o comportamento criador com base em elementos de

¹²⁷ Fernanda tinha uma garrafa plástica para água sobre sua carteira, que estava vazia no momento da experimentação sonora.

experiências anteriores, finalizou a sequência rítmica com quatro *glissandi*, sendo que cada um deles teve a mesma duração de cada compasso.

7.3.1.3 Atividade III – Curiosidade: meu corpo e o som

A Atividade III, Curiosidade: meu corpo e o som, que apresenta episódio único, foi realizada na quinta intervenção. Os participantes já tinham assistido à Orquestra Filarmônica de Belgrado, que interpretou “*We will rock you*”. A pesquisadora organizou o mobiliário, para que todos os participantes ficassem em pé para realizarem uma atividade envolvendo a partitura alternativa do ostinato rítmico da canção e a sua execução com sons corporais, quando Jef, que estava de costas para a pesquisadora, virou-se e falou uma sequência rítmica batendo palmas no pulso.

No decorrer das intervenções, observou-se diversas vezes o comportamento de Jef, que aparentava não estar envolvido com a atividade em desenvolvimento, pois ficava em pé na cadeira, olhava pela janela, mexia em objetos, entre outros, quando deveria estar atento ao que se realizava. Jef não demonstrava ser surpreendido, quando era solicitado, pois realizava a atividade. Esse comportamento do participante indicou que ele ouvia o que lhe era solicitado, embora não demonstrasse indícios de que o fizesse.

No entanto, no episódio aqui discutido, o menino realizou uma vez uma sequência rítmica e bateu palmas fora do pulso. Jef realizou um pequeno arranjo envolvendo a sequência rítmica com sons vocais e palmas com o pulso. É possível que o processo de criação desse participante tenha sido desencadeado por ter assistido ao vídeo da Orquestra, que se utilizou de sons vocais e corporais durante a execução da música. Além disso, o menino também já tinha vivenciado situações musicais durante as intervenções, que envolviam sons corporais, execução de ritmo e pulso.

A discussão é corroborada com o estudo de Vigotski (2014), quando afirma que o cérebro humano é capaz de reelaborar e criar com base nos elementos das experiências anteriores. O ser humano não cria do nada e justamente essa capacidade de elaboração e construção com esses elementos é que constitui o fundamento do processo criativo.

A dificuldade psicomotora de Jef interferiu na execução do pulso, mas não o impediu de se utilizar das palmas neste episódio. Isso pode ter acontecido porque,

segundo Vigotski (1997), a criança com deficiência sente a dificuldade causada por ela, mas não tem a consciência de que é deficiente, o que contribui para entender que a dificuldade não impediu esse participante ou o inibiu no processo de criação do seu arranjo.

Tanto Jef como os demais colegas tornaram-se mais participativos nas intervenções com o passar do tempo. O envolvimento de Jef e dos demais colegas nas atividades propostas durante as intervenções aumentou, cada um à sua maneira. O constrangimento inicial foi superado por Jef, o que contribuiu para que este episódio se desenvolvesse. Os estudos de Burnard (2012) sobre aprendizagem criativa possibilitam entender a superação da timidez de Jef e dos demais participantes, porque comprovam que o ambiente favorável e o acolhimento das ideias dos estudantes colaboram para que ousem na realização de atividades de maneira diferente.

7.3.1.4 Atividade IV – Curiosidade: como se toca este instrumento?

A Atividade IV, Curiosidade: como se toca este instrumento?, que apresenta dois episódios, foi realizada na quinta intervenção. Embora a atividade não tenha sido planejada, foi desenvolvida devido à curiosidade dos participantes sobre os instrumentos musicais. Foi realizada pelos participantes durante a experimentação das possibilidades sonoras dos instrumentos que estavam sendo distribuídos, que resultaram em pequenas ideias musicais. A experimentação/execução instrumental que apresentaram sons exploratórios aleatórios não foram discutidas pelos mesmos motivos descritos na atividade um deste subcapítulo.

Os participantes presentes nesse dia estavam construindo suas partituras alternativas com as tiras e peças de EVA. A pesquisadora chamou um a um a fim de escolher um instrumento musical para tocar a partitura alternativa que estavam construindo. Quando aconteceu este episódio, Firrick já estava com a kalimba em suas mãos, Cristofer explorava a sonoridade do tubo corrugado flexível muito envolvido e não se preocupou com o que acontecia a sua volta (episódio um). Pedrinho pegou o agogô e, antes de ir para seu lugar, explorou a kalimba, que estava com seu colega e gerou uma sequência melódica. Porém, não se pode afirmar que o participante teve a intenção de criá-la, porque era a primeira vez que manuseava esse instrumento, como também a de Firrick.

A experimentação do instrumento dos dois participantes foi diferente. Pedrinho tocou o instrumento sem variação na duração de tempo, enquanto Firrick executou com sons com variação na duração. Ambos tocaram as teclas que estavam lado a lado, diferenciando a tecla de início e o sentido. É possível que ambos tenham explorado as teclas que estavam lado a lado, devido às características físicas do instrumento.

A kalimba era um instrumento desconhecido para os participantes, que procuravam mexer nela, sempre que possível. O timbre e a forma de execução bem diferente do que já haviam experimentado foram vivenciados por Pedrinho e Jef, o que permitiu o enriquecimento com elementos que podem ser mobilizados em seus processos criativos.

Após ter tocado a kalimba, Pedrinho explorou as possibilidades sonoras do agogô de castanha-do-pará, enquanto foi até sua carteira (episódio dois). Realizou a atividade solicitada e executou duas novas pequenas sequências rítmicas criadas por ele. Além de diferenciar a duração dos tempos, ele bateu com a baqueta em partes como bordas, laterais, interior das cascas das castanhas, não se fixando em um só local.

A experimentação das possibilidades sonoras seja de um objeto, de um material com possibilidades sonoras, ou ainda, de instrumentos musicais, como verificado nesta atividade, pode ser o ponto de partida para a criação musical. Paynter (citado por MATEIRO, 2011) afirma em sua proposta pedagógica que a experiência musical ativa da criança, seja pela execução, ou pela composição, faz com que se efetive a compreensão musical. Para Paynter, qualquer objeto sonoro ou fenômeno sonoro pode ser o ponto de partida para a criação musical.

Nesse sentido, a experimentação realizada por esses participantes neste episódio contribuiu para o processo de aprendizagem musical e sedimentou possíveis criações musicais, conforme as suas possibilidades.

7.3.1.5 Atividade V – Curiosidade: minha voz

A Atividade V, Curiosidade: minha voz, que apresenta episódio único, foi realizada na sexta intervenção. Nesse dia, os participantes já haviam realizado atividades envolvendo a altura dos sons e as notas musicais.

Enquanto a pesquisadora organizava o espaço, Alan cantou a letra “a” com uma sequência de três sons, que foi do grave para o agudo, enquanto guardava o xilofone. O trabalho realizado anteriormente nesta mesma intervenção subsidiou o menino na experimentação de suas possibilidades vocais. É natural que a criança fale, cante, brinque com variação de alturas sonoras, mas é pouco provável que acontecesse da maneira com que Alan cantou a sequência de sons.

Alan não reproduziu a atividade, conforme a condução realizada pela pesquisadora. A afinação vocal de Alan contribuiu para que realizasse a sequência com o intervalo de terça simples. Esse participante não integrou anteriormente coros ou grupos que se reunissem para cantar, em que teria recebido aulas de técnica vocal, ou aulas em que fosse possível trabalhar escalas, intervalos, vocalizes, solfejos, entre outras possibilidades de exercitar vocalmente os intervalos e que justificassem sua realização. Também não foi observada no decorrer das intervenções anteriores outra execução vocal como essa, nem por ele nem por outro participante.

Nesse sentido, pode-se dizer que o fazer musical espontâneo de Alan aqui descrito foi decorrente das suas experiências musicais vivenciadas durante a intervenção desse dia. Essas experiências foram conduzidas pela pesquisadora de maneira ativa, com o uso do recurso visual da escada das notas musicais e com o canto da música Doremifasol e o uso do manosolfa.

As atividades desenvolvidas nesta intervenção e o fazer musical de Alan contribuem para o desenrolar dos seus futuros processos criativos, pois, segundo Vigotski (2014,) a atividade criativa combinatória surge gradativamente, evolui a partir de formas simples e rudimentares, progredindo para as mais complexas e com características próprias.

7.3.1.6 Atividade VI – Curiosidade: Samba Lelê

A Atividade VI, Curiosidade: Samba Lelê, que apresenta episódio único, foi realizada na sétima intervenção. A pesquisadora cantou Samba Lelê enquanto colava bilhetes em todas as agendas.

Em uma pausa do canto da pesquisadora, Jef guardava sua agenda na mochila e cantou espontaneamente um ostinato melódico, utilizou-se de *staccatos* em todas as notas, pausas e realizou um *decrescendo* nas duas últimas notas. O ostinato

criado por Jef poderia ter sido adequado em um arranjo para duas vozes para a melodia da canção Samba Lelê.

O menino se utilizou do que vivenciou durante a sétima intervenção e também nas anteriores na sua criação. Verificou-se em seus processos criativos anteriores a menor existência de conteúdos musicais, que não tinham sido trabalhados ou não foram realizados o suficiente para que ele se apropriasse e fossem mobilizados em seus processos criativos.

Pode-se dizer que as atividades musicais desenvolvidas no decorrer das intervenções, por meio de metodologias ativas adequadas para o contexto, fomentaram os processos criativos de Jef. Vigotski (2014) contribui para esse entendimento, pois afirma que a atividade criativa combinatória surge pouco a pouco, progride a partir de formas simples evoluindo para as mais complexas e com características próprias. Nesse sentido, nota-se que Jef realizou combinações de elementos e recursos musicais, que se apropriou durante suas vivências em seus processos criativos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual com o uso intencional de ritmo, melodia, andamento e dinâmica (elementos da música) em arranjos, acompanhamentos musicais, ostinatos rítmicos e melódicos (criação musical) no contexto escolar.

Neste estudo entendeu-se como processos criativos os percursos realizados no decorrer da aprendizagem em que a criança com deficiência intelectual se apropria dos conteúdos musicais (repertório, elementos da música, técnicas de execução, entre outros) e os utiliza em novas ideias musicais, ou para interferir em uma estrutura musical já existente.

A intencionalidade no uso dos referidos elementos da música foi constatada durante o fazer musical dos participantes, quando não era mera casualidade exploratória. O acompanhamento atento da aprendizagem, do desenvolvimento e dos processos criativos permitiu identificar quando não eram decorrentes das particularidades das condições físicas, como, por exemplo, as dificuldades fonoarticulatórias nas produções vocais, comprometimento motor que interferisse na intensidade da produção sonora, ou ainda, a consequência de acontecimentos rotineiros, como a batida da porta ocasionada por corrente de ar, a queda de um objeto no chão.

Os arranjos e ostinatos realizados com intencionalidade foram incitados pela aprendizagem decorrente da vivência musical no decorrer das intervenções. Aconteceram de maneira sutil em alguns participantes, e outros provavelmente necessitam de maior número de experiências estéticas para que se concretizem. Nesse caso, deve-se levar em conta que a atividade combinatória surge pouco a pouco, como se necessitasse de um período de decantação, não é um processo automático.

Os estudos de Vigotski (1997), que embasaram este estudo no que se refere à deficiência intelectual e integram o seu arcabouço teórico, orientaram que se considerasse as particularidades de cada participante, as suas habilidades, seu conhecimento prévio, as suas possibilidades de aprendizagem, tirando-se o foco da incapacidade e da deficiência. Teve-se em conta que a deficiência intelectual não tem “cura”, que o seu desenvolvimento é diferenciado, porém que todos os participantes

poderiam aprender e criar musicalmente de acordo com as orientações curriculares e conforme suas capacidades cognitivas, físicas e motoras.

Verificou-se que os participantes realizaram diversas atividades musicais imitando seus pares e/ou a pesquisadora. Vigotski (2014) denomina a imitação como comportamento reprodutor e o apresenta como uma das características do ser humano. Esse comportamento contribuiu para o aprimoramento das habilidades musicais dos participantes, que envolviam o cantar, o tocar, a produção sonora vocal e corporal, além da apropriação dos conteúdos musicais abordados por meio do fazer ativo, interferindo nos processos criativos.

Constatou-se, com o passar das intervenções, que os participantes apresentaram o comportamento que combina e cria, conforme suas possibilidades psicomotoras, quando mostraram pequenas ideias musicais, que tinham fragmentos aprendidos no seu processo de aprendizagem no contexto desta pesquisa. Essa forma de comportamento é tipicamente humana, conforme aponta Vigotski (2014). Foi possível verificar esse comportamento, que tem a função criadora ou combinatória, devido à participação ativa das crianças no desenvolvimento das vivências musicais propostas. Isso vai ao encontro da afirmação de Vigotski (2014) de que a experiência da criança é o que realmente educa, independente se tem ou não deficiência. Entretanto, reitera-se as especificidades cognitivas da criança com deficiência intelectual, que difere da criança sem essa deficiência. Constatou-se que todos os participantes desenvolveram atividades em que foi possível observar o desenrolar dos processos criativos, cada um dentro do próprio ritmo, alguns com mais intensidade que outros.

A diversidade de experiências estéticas musicais por meio do fazer musical ativo instrumentalizaram os participantes com os já referidos fragmentos, que foram mobilizados em seus processos criativos. No entanto, criou-se um ambiente nas intervenções em que se tornou rotineiro o incentivo para a criação musical, pois, conforme Webster (2016b), as circunstâncias ininterruptas, que abarcam as atividades de criação musical, a escuta musical com intenção criativa, impulsionam a conquista criativa, não só de crianças, como também de adultos.

Essas circunstâncias continuadas envolveram o engajamento da pesquisadora junto ao fazer musical criativo dos participantes, estabeleceram relações de confiança que ampliaram as oportunidades criativas.

Neste estudo, buscou-se incitar rotineiramente o fazer musical criativo em diversas atividades, levando-se em conta o conhecimento prévio, com o apoio de recursos, estratégias e **construindo a resolução do desafio proposto por etapas com os participantes**. Dessa forma, atentou-se aos limites no desenvolvimento cognitivo que a criança com deficiência intelectual possui, conforme afirma Vigotski (1997). Entretanto, buscou-se superar a deficiência, sem torná-la impeditiva para a realização das atividades.

Destaca-se que foi fundamental o respeito ao tempo de aprendizagem e do desencadeamento dos processos criativos musicais de cada criança com deficiência intelectual integrante do grupo de participantes, sendo necessário muitas vezes retomar etapas anteriores, conforme os apontamentos de Leontiev (2004).

Pode-se dizer que as crianças utilizaram os elementos da música: melodia, ritmo, andamento e dinâmica no decorrer das intervenções em pequenas ideias musicais pelos participantes. Algumas delas se utilizaram dos elementos da música da maneira mais evidente, outras foram mais discretas.

Constatou-se no decorrer deste estudo que os participantes interferiram na estrutura musical inicialmente com a troca de timbres, quando buscavam cantar a letra ou executar a melodia por meio de sons vocais, corporais e instrumentais. As crianças também entenderam a interferência na estrutura musical como troca da letra (texto) de canções e a alteração das palavras com a supressão, troca, acréscimo de letras e sílabas, possivelmente em associação às atividades realizadas no processo de alfabetização realizadas intensamente na Classe Especial.

Aponta-se que muitas vezes os participantes não consideravam correto modificar uma estrutura musical, pois isso lhes causava estranhamento. Tornou-se necessária a mediação por meio do fazer musical em conjunto com a pesquisadora e o incentivo para que as crianças se “aventurassem” nas atividades criativas.

Observou-se que os participantes se envolviam em algumas situações com a atenção direcionada para suas experimentações/execuções, gerando pequenas ideias musicais e aprimorando a própria forma de tocar, de produzir sons vocais e corporais, incorporando-os no decorrer de seus processos criativos. Isso não significa que se tornaram *expertises* enquanto instrumentistas, mas sim que aconteceu uma mudança significativa na própria forma do fazer musical.

Notou-se que a memória interferiu e às vezes impediu o desenrolar dos processos criativos em situações em que os participantes eram interrompidos e

quando não era possível realizar no momento em que desejavam executar suas ideias. Em ambos os casos, os participantes muitas vezes não conseguiam retomá-los. Isso pode acontecer com qualquer criança, porém com mais frequência com a que tem deficiência intelectual, pois a fragilidade da memória é um dos seus indícios característicos, conforme indica Vigotski (1997).

Verificou-se que as crianças interagiram no fazer musical de seus colegas. Algumas vezes, imitaram ao tocarem juntos, interferiram sem a intenção de modificar a estrutura musical do amigo, mas geravam mudanças, pois não conseguiam reproduzir com exatidão. Outras vezes, sem ao menos se olharem, tocavam em conjunto com regularidade e semelhança, conforme o desenvolvimento próprio de suas habilidades musicais e possibilidades psicomotoras.

Os participantes introduziram ornamentos (*glissandi*), alteraram sutilmente, ou de modo mais marcante o andamento e a dinâmica, possivelmente com a intenção de tocar o que aprenderam e não de imprimir a expressividade. Isso porque, no processo de aprendizagem musical em andamento, direcionavam a atenção para a execução instrumental e na produção sonora de sons vocais, corporais e no manuseio de objetos.

O repertório musical apresentado pelos participantes no início das intervenções eram músicas presentes na mídia (música comercial¹²⁸) e religiosas. As crianças se envolveram nas atividades com o novo repertório apresentado no decorrer da coleta de dados, sem demonstrar contragosto e se apropriaram de alguns de seus recursos e elementos musicais em seus processos criativos.

Ainda ao que se refere ao repertório musical inicial, pode-se dizer que alguns recursos musicais nele presentes não foram utilizados em seus processos criativos, como o *tremolo* na interpretação vocal, que possivelmente foi esquecido por não estar presente nas novas músicas.

Ficou evidente neste estudo a importância do acolhimento das crianças com deficiência intelectual com todas as suas particularidades no contexto escolar, de aceitar suas ideias, gostos e interesses musicais, objetivando a ampliação de seu conhecimento musical, com vistas na diversidade existente, a importância do olhar do

¹²⁸ Neste estudo, entende-se música comercial como resultado da sua mercantilização, pois foi concebida com o objetivo da ampla distribuição para a geração de lucro comercial (CANEDO, 2009).

professor para como cada criança aprende e se desenvolve musicalmente, o alicerce para fomentar seus processos criativos.

É irrefutável a relevância do planejamento e a seleção de conteúdos significativos, das adequações metodológicas, do uso de recursos diversos, o acompanhamento do professor para todo o fazer musical ativo com a intenção criativa, conduzido, mediado e espontâneo, que deve ser rotineiro, além da avaliação processual para a aprendizagem, o desenvolvimento e a criação musical da criança com deficiência intelectual.

Nesse sentido, afirma-se que os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese de que crianças com deficiência intelectual criam musicalmente apropriando-se dos elementos da música: ritmo, melodia, andamento, dinâmica em arranjos e ostinatos, com a mediação do professor conduzindo gradativamente seu processo criativo. No entanto, sem a intenção de ser redundante, aponta-se em síntese as seguintes condições: é fundamental a mediação do professor e a interação entre as pessoas envolvidas em todo o processo de aprendizagem musical; é imprescindível oportunizar situações cotidianas com o fazer musical ativo com a intenção criativa no contexto escolar; deve-se acolher as ideias musicais da criança com deficiência intelectual, respeitando as suas possibilidades; realizar as adequações metodológicas necessárias; utilizar recursos que venham contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento musical, pois dessa forma estará se instrumentalizando a criança para o desencadeamento de seus processos criativos.

Portanto, destaca-se a relevância deste estudo para a educação musical e a deficiência intelectual no contexto escolar, pois apontou caminhos que podem desencadear os processos criativos musicais das crianças com essa condição e aprofundou-se na investigação de procedimentos para esse fim. Demonstrou a necessidade de o professor respeitar o tempo de cada criança, incitando uma a uma e considerando as suas possibilidades.

Para estudos futuros, sugere-se replicar este estudo em outros contextos de ensino da música, como ONGs, igrejas, escolas especializadas em música e escolas especiais, tendo em vista as especificidades do ensino da música nesses espaços. Indica-se também estudos longitudinais relacionados aos processos criativos musicais e à deficiência intelectual, pois possibilitarão estudá-los no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento musical com tempo maior de

intervenções. Além desses, indica-se os estudos dos processos criativos das crianças e adolescentes com deficiência intelectual na perspectiva da música contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Site oficial. Disponível em <<https://aaidd.org/home>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ALMEIDA, Jorge de. **Os Mundos de Mahler**. Disponível em <<http://www.osesp.art.br/ensaios.aspx?Ensaio=44>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BARREIRO, Daniel Luís. **Música eletroacústica**. Núcleo de Música e Tecnologia (NUMUT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2012. Disponível em <<http://www.numut.iarte.ufu.br/node/73>>. Acesso em: 01/05/2019.

BEINEKE, Viviane. **Processos Intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre aprendizagem criativa. 289 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17775>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. In: **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3763>>. Acesso em: 21 set. 2017.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/531/441>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 124 – 156.

BORGES, Alvaro Henrique. **O compositor na sala de aula**: sonoridades contemporâneas para educação musical. 127 f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Tese-2014-Borges-USP.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2013. Seção 1, p. 02. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

BRITO, Teca Alencar de Brito. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de Brito. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de Brito. Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 139 – 160.

BRITO, Teca Alencar de Brito. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Org). **Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice**. East Sussex: Psychology Press, 2006.

BURNARD, Pamela. Rethinking creative teaching and teaching as research: mapping the critical phases that mark times of change and choosing as learners and teachers of music. **Theory into Practice**. 3, 167, 2012. Disponível em: <<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=4c997f94-dd52-4a05-80b6-e36a77dd6238%40sessionmgr120>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?” - Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBa, 27 a 29 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CARDIM, Carlos Alberto Gomes; GOMES JUNIOR, João. O ensino do methodo analytico. In: **Brasil – Europa: Correspondência Euro-Brasileira**. Alemanha, n. 18, 1992. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-04.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação n.º 02/03, de 02 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 02 de jun. 2003. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e?OpenDocument>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de set. de 2001. Seção

1E, p. 39-40. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. O canto orfeônico: uma breve análise do ponto de vista pedagógico- musical e político. In: **Interlúdio**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-50. 2017. Disponível em:
<<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/180>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CRAFT, Ana. **Creativity in Schools**: tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Ana; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela; CHAPPELL, Kerry. Developing Creative Learning through Possibility Thinking with children aged 3-7. In: A.Craft, T. CREMIN and P. Burnard. (eds.) **Creative Learning 3-11**. Londres: Trentham, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa de projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2ª. ed. vol. 3 e 4. 2006.

CURITIBA. **Administrações regionais**. Disponível em:
<<https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CURITIBA. **Classes Especiais**. Disponível em:
<<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/classes-especiais/3794>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1.º ao 9.º Ano. vol. II. Curitiba: 2016. Disponível em:
<http://multimedia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. vol. 4. Curitiba: 2020. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272966.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. **Educação Musical Especial**: produção brasileira nos últimos 30 anos. Revista da ABEM, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-54, Jan/Jun, 2016.

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 61-95.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: **Música na escola**. Alucci Associados Comunicações. São Paulo, p. 85 – 87, 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Sergio_Luiz_Figueiredo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 27 – 60.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 275 – 303.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A música em tempos de mudança – reflexão acerca de seu papel na educação. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p.18-31, jan./jun.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

FRÓIS, João Pedro. Prefácio. In: **VIGOTSKI, Lev Semenovitch**. Imaginação e criatividade na infância. Tradução de: FRÓIS, João Pedro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporâneas**. REVISTA DA ABEM, Londrina, v.19, n. 25, p. 11-18, Jan/Jun, 2011.

GIGLIOLI, Renato de Sousa Porto. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910 – 1930)**. 289 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2003. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/publico/renato.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2020.

GOHN, Daniel. A apreciação musical na era das tecnologias digitais. In: XXVII CONGRESSO DA ANPPOM, 2007, São Paulo, **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_DGohn.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

GROVE. **Dicionário de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GUÉRIOS, Paulo Renato. Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação. 2. ed. Curitiba: Edição do autor, 2009.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBPEX, 2009.

ILARI, Beatriz. Schinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 185-218.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creative learning in the Primary School**. London: Routledge, 2009.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Sobre o Desenvolvimento Criativo de Vigotski. In: Lev Semenovich Vigotski. **Obras Escolhidas III**. Prefácio. Tradução de: Marcelo José de Souza e Silva, 1979. Original em russo. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1979/01/vigotski.htm>> Acesso em: 25 fev. 2018.

LIMA, Cândice da Silva e; Almeida, Maria Amélia. Características da linguagem receptiva e expressiva de indivíduos deficientes mentais. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007, Londrina, **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/187.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filmes e fotografias como documentos de pesquisa. 9.^a ed. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Viviane. **Jogos e atividades para a educação musical inclusiva**. São Paulo: Editora Som, 2018.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantil**: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. 279 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12894/000469219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

MAIOR, Carmen Denize Souto; WANDERLEY, José de Lima. A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016, Campo Grande, **Anais eletrônicos...** Campo Grande: CEMEP, 2016. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/51501254-A-teoria-vygotskyana-das-funcoes-psiquicas-superiores-e-sua-influencia-no-contexto-escolar-inclusivo.html>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 25 – 54.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 243 – 273.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. **Educação musical**: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/39227>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ruth Sara O. **A oficina de música na escola de tempo integral**: um estudo na rede municipal de Goiânia. 99 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2013. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/RUTH_SARA_DE_O._MOREIRA.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 89 – 123.

PARIZZI, Betânia. Processos criativos em educação musical. In: PARIZZI, Betânia, SANTIAGO, Patrícia Furst. **Processos Criativos em Educação Musical**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015, p. 51-65.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; REZENDE, Murilo Silva Alves. (orgs.) **Educação Musical: Olhares a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2020.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinara música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 13 – 24.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. **A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses**. REVISTA DA ABEM, Londrina, Abem, v. 27, n. 43, p. 105-131, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/850>. Acesso em: 07 mar. 2020.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Índices e catálogos das 300 teses brasileiras sobre educação musical. In: **A Educação Musical no Brasil: temáticas, concepções e linhas investigativas** (Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Santiago de Compostela – USC). Disponível em: https://www.academia.edu/40752774/%C3%8Dndices_e_Cat%C3%A1logo_das_300_teses_brasileiras_sobre_educa%C3%A7%C3%A3o_musical_1989_2017_. Acesso em: 07 mar. 2020.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini Piekarski. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão**. 174 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/45440>. Acesso em: 07 set. 2017.

PIRES FILHO, Jorge Costa. **Classificação de Instrumentos Musicais em Configurações Monofônicas e Polifônicas**. 204 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.pee.ufrj.br/index.php/pt/producao-academica/dissertacoes-de-mestrado/2009-1/2009090801-2009090801/file> Acesso em 21out. 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. Brasília, 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em 15 mar. 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8. N.3, p. 5-14, 2014. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055/352>. Acesso em 15 mar. 2019.

RAMALHO, Elba Braga. Esther Scliar: uma vida para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 161 – 182.

ROSA, Nereide S. Santa; BONITO, Angelo. **Crianças Famosas**: Villa-Lobos. São Paulo: Callis, 1994.

REGIS, Mariane Sousa et al. Estimulação fonoaudiológica da linguagem em crianças com síndrome de Down. **Revista CEFAC**. n. 20(3), p. 271-280, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v20n3/pt_1982-0216-rcefac-20-03-271.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

RIPPER, Afira Viana. Significação e mediação por signo e instrumento. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v.1. n. 1, p. 25-30, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005>. Acesso em: 13 jan. 2020.

RIBOT, Théodule Armand. **Essai sur l'imagination créatrice**. Paris, Félix Alcan, 1900. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65427j/f2.image>>. Acesso em: 19 out. 2018.

ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiafarelli Mignone: sensibilidade e renovação no estudo de música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 97 – 120.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_romanelli.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. A Música. In: ROMANELLI, Berenice Marie Ballande; ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **Conteúdo, Metodologia e Avaliação do ensino das Artes**. 3 ed. Curitiba, 2012.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. 9.^a ed. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5.^a ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Fátima. **A paisagem sonora, a criança e a cidade**: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música. 237 f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284331/1/Santos_FatimaCarneirodos_D.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SILVA, Walênia Marília Silva. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 55 – 87.

SOARES, Lisbeth. **Música, Educação, Inclusão**: reflexões e práticas para o fazer musical. Curitiba: Editora Intersaberes, 2020.

SOBREIRA, Silvia Garcia. A Educação Musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. In: **Interlúdio**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 10-27, 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música africana na sala de aula**. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

SOUSA, Jusamara. Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós-Orff. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 220 – 241.

TREFFERT, Darold A. The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. **Philosophical Transactions of The Royal Society**. p. 1351–1357. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2677584/pdf/rstb20080326.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

VALIENGO, Camila. **Diálogo, protagonismo e criatividade**: a cocriação na aprendizagem musical. 190 f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152322/valiengo_c_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mai. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em Psicologia**. 3.^a ed. Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3.^a ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, dez. 2011, v. 37, n. 4, p. 861-870. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de: FRÓIS, João Pedro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

WEBSTER, Peter R. Pathways to the study of music composition by preschool to precollege students. In: HALLAN, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Ed.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. 2.^a ed. Oxford: Oxford University Press, 2016a. p. 681-707.

WEBSTER, Peter R. **Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On**. 2016b. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432115623841>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

WEBSTER, Peter R. Children as creative thinkers in music. In: HALLAN, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Org.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: OFORD University Press, 2018, p. 421 – 428.

WINNER, Ellen. **Uncommon Talents: Gifted Children, Prodigies and Savants**. 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=ellen+Winner+savants&btnG=>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

WUYTACK, Jos. **Curso de Pedagogia Musical: 1.º Grau**. Huize Musica Viva: Elewijt, 2007.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESTUDANTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

ESCOLA

ALUNO TURMA

ENTREVISTA – DATA / /

1. Idade:

2. Gênero: () Feminino () Masculino

3. Você brinca com música? () Sim () Não

Como?

Onde?

Com quem?

4. Você já foi a lugares em que você ouviu música? () Sim () Não

Onde?

Com quem?

5. Você escuta música no rádio? () Sim () Não

Onde?

Com quem?

6. Já teve aulas de música, canto ou instrumento? () Sim () Não

Onde?

7. Gosta de algum instrumento? () Sim () Não

Qual?

Já toca?

O quê?

8. Você gosta de ouvir música? () Sim () Não

O quê?

9. Você escuta música pela internet () Sim () Não

O quê?

Que sites você acessa?.....

Onde?

10. Seus pais tocam? () Sim () Não

O quê?

11. Seus pais cantam? () Sim () Não

O quê?

Onde?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O(a) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por nós, Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders pesquisadora responsável e Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, aluna da pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a participar de um estudo intitulado “Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar”. Esta pesquisa se justifica pela presença de estudantes com deficiência intelectual nas escolas de educação básica no município de Curitiba, e em todo o território nacional, e também, porque os conteúdos de música estão presentes nos currículos do ensino fundamental no componente curricular Arte. Desta forma, esta pesquisa contribuirá em situações de ensino e aprendizagem musical desses estudantes.

- a) O objetivo desta pesquisa é estudar os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual.
- b) Caso o senhor autorize a participação do(a) menor nesta pesquisa, ele(a) responderá perguntas em uma entrevista, que permitirão as pesquisadoras conhecerem seu gosto musical, e qual a vivência musical que possui fora da escola. Em hipótese alguma, as crianças serão obrigadas a fornecer informações durante a entrevista, que não desejarem. Além disso, ele(a) participará de 20 aulas com 1 horas/aula de duração (ou 2 horas/aula conforme calendário escolar), com possível ampliação de número de aulas, caso a pesquisadora constate a necessidade no decorrer das aulas. Todas as atividades pedagógicas musicais desenvolvidas no estudo envolvem o ouvir, o tocar instrumentos musicais, o experimentar diferentes possibilidades sonoras e musicais e o criar envolvendo os conteúdos aprendidos. Todas essas atividades descritas estão de acordo com no Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba no que se refere aos conteúdos de Música, não oferecendo prejuízo na aprendizagem musical das crianças.
- c) A entrevista e as aulas, que serão filmadas, acontecerão no horário normal de aula das crianças na própria escola. O tempo da entrevista e das aulas não implica em prejuízo na aprendizagem dos demais conteúdos escolares.
- d) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são a aprendizagem musical conforme no Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba para a Educação Municipal de Curitiba. Espera-se que o aluno, ao término da pesquisa, cumpra com todas as atividades propostas nos planos de aula desta pesquisa. Os benefícios indiretos se referem ao desenvolvimento musical dos estudantes gerados durante a aprendizagem musical.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Orientador

- e) Alguns riscos relacionados ao estudo são inerentes a qualquer atividade desenvolvida no interior da escola em seu cotidiano, como alguma queda num simples caminhar na sala de aula. A possibilidade de ocorrência é relacionada à rotina escolar que, mediante a atenção da pesquisadora, torna-se quase nula, pois todas as atividades foram planejadas para não oferecerem nenhum risco, psicológico ou físico, aos participantes de pesquisa. Todos os materiais a serem utilizados nas aulas são adequados para a musicalização e o manuseio infantil.
- f) É possível que o(a) menor experimente algum desconforto relacionado às filmagens, que podem deixá-lo(la) tímido(a), mas esta situação será resolvida com procedimentos a serem adotados relativos ao conhecimento dos equipamentos pela criança, à familiarização com os mesmos, seu manuseio, para que sejam incorporados à atividade.
- g) Em hipótese alguma os participantes da pesquisa serão obrigados a fornecer informações sobre quaisquer áreas, que julgarem ser de domínio privado.
- h) A participação de seu(a) filho(a) é voluntária e se ele(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. O senhor(a) poderá solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, que são a Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders, pesquisadora responsável e Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, aluna da pós-graduação da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade** do(a) menor **seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- j) O material obtido – imagens, áudios e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa. Tão logo seja encerrada, o conteúdo das filmagens será utilizado somente para fins acadêmicos.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como a aquisição de instrumentos musicais, e quaisquer outros materiais utilizados são de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras, portanto, não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(ra) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) menor.
- l) Os interessados poderão receber uma cópia escrita do texto final desta pesquisa.
- m) A pesquisadora responsável Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders poderá ser contatada pelo telefone (41) 99116-2591, ou pelo e-mail valerialuders@ufpr.br. A pesquisadora Teresa Cristina Trizzolini Piekarski poderá ser contatada pelos telefones (41) 99127-0710 ou (41) 3206-1409, ou pelo e-mail teresapiekarski@ufpr.br. As pesquisadoras também podem ser contatadas no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná na Rua Coronel Dulcídio, 638, Batel, telefone (41) 3307-7306 para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr. (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos das crianças como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução n.º 466/12 Conselho Nacional da Saúde).
- o) Autorizo (), não autorizo, o uso de imagens, áudios e vídeos do(a) menor para fins da pesquisa sendo seu uso para fins acadêmicos, sem a identificação dos participantes.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza do estudo do qual concordei que meu filho (a) participe. A explicação menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem prejuízo para mim e para o(a) menor. Eu concordo que o(a) menor participe voluntariamente deste estudo.

Curitiba, _____, de _____ de _____.

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar.

Pesquisador Responsável: Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders

Local da Pesquisa: _____

Endereço: _____

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de estudar os processos criativos musicais do estudante com deficiência no contexto escolar.

Esta pesquisa é importante, porque os estudantes com deficiência intelectual frequentam as escolas de educação básica no município de Curitiba, e em todo território nacional, e também, porque os conteúdos de música estão presentes nas aulas Arte. Desta forma, esta pesquisa contribuirá para compreender como os estudantes com deficiência intelectual criam musicalmente no contexto escolar.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259.

Os benefícios da pesquisa serão a possibilidade de você poder ter aulas de música e realizar todas as atividades musicais propostas durante as aulas. Destacamos que essas atividades estão de acordo com o que você deve aprender em uma escola municipal de Curitiba.

O estudo será desenvolvido com a sua participação em 20 aulas com 1 hora/aula de duração (ou 2 horas/aula conforme calendário da sua escola), com possibilidade do aumento do número de aulas, caso a pesquisadora constata a necessidade. Você responderá algumas perguntas, que permitirão as pesquisadoras saberem qual tipo de música você gosta, como você ouve música, se você toca algum instrumento musical. De forma alguma, você será obrigado a responder perguntas, que não desejar. Todas as atividades musicais que você participará, envolvem o ouvir, o tocar instrumentos musicais, o experimentar diferentes formas de produzir sons e fazer música, além de criar envolvendo tudo o que experimentou e aprendeu. Todas essas atividades descritas estão de acordo com o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba no que se refere aos conteúdos de Música, não oferecendo prejuízo na sua aprendizagem musical. As aulas serão na sua própria escola, no horário normal de aulas. Tudo será filmado, porém somente a pesquisadora responsável Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders e a pesquisadora Teresa Cristina Trizzolini Piekarski terão acesso aos vídeos. Ao término da pesquisa, eles só serão utilizados para fins de estudos em encontros, congressos com outros pesquisadores e sua identidade será preservada com o uso de uma ferramenta que borra os rostos das pessoas nos vídeos. Em nenhum momento seu nome será citado.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário você deverá estar na sua escola no seu horário normal de aula e participar das atividades descritas acima. Todas elas foram planejadas para não oferecerem nenhum tipo de risco, psicológico ou físico aos participantes da pesquisa. Todos materiais a serem utilizados nas aulas são adequados para a musicalização e o manuseio infantil. As chances de acontecer algum acidente, que pode ocorrer em qualquer aula na sua escola, como uma queda simplesmente por caminhar na sala de aula, é quase nula. A pesquisadora estará sempre atenta para evitá-los.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo na sua escola.

Participante da Pesquisa
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE
Orientador

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders pesquisadora responsável e Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, pelo telefone 3206-1409 ou no Departamento de Artes (DEARTES), na Rua Coronel Dulcídio, 638 – Bairro Batel – Curitiba.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, _____ de _____ de _____]

[Assinatura do Adolescente]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES

Objetivo Geral

Reconhecer os elementos das linguagens artísticas, entendendo-os como aqueles que compõem a materialidade das produções artísticas, aliada às questões culturais, em diferentes tempos e espaços.

Objetivos Específicos

Experimentar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas, em seus processos de criação, na perspectiva da poética pessoal.

Reconhecer e nomear diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas.

Reconhecer as relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais.

Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços.

Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística.

Na sequência, encontram-se as sequências didáticas utilizadas nas intervenções.

Intervenção 1

Sequência Didática

Cada participante deve escolher o nome que será seu código de identificação, que será utilizado durante todas as intervenções.

Experimentação/Execução

- Cantar uma música de que goste (individual).
- Perguntar aos participantes se conhecem ou se sabem cantar a música do colega.
- Perguntar se sabem cantar de outra forma para cada participante de sua música (observar a melodia, o ritmo, andamento e dinâmica).
- Explorar as possibilidades sonoras corporais.
- Possibilitar que todos façam e que os demais participantes reproduzam (Observar o pulso, sequência rítmica).

- Pedir que os participantes cantem a música que disseram gostar de cantar, acompanhando com um dos sons corporais que sugeriram (Observar o pulso, sequência rítmica e melodia).

Apreciação

- Assistir ao vídeo comercial de automóveis da marca Honda¹²⁹.
- Pedir para falarem sobre o que assistiram.
- Ouvir ao áudio do vídeo assistido.
- Complementar com informações e perguntas, se necessário, sobre o que é; se sabem o que é Coral, como é formado, vozes femininas e masculinas, como foi feito o vídeo, as pessoas se prepararam para isso, ensaios, exercícios, cada cantor fez o que quis, reproduzir alguns sons sugeridos pelos participantes, observando o vídeo e pausando.

Experimentação/Execução

- Ouvir a professora cantar a parlenda (a partitura abaixo está dividida em dois grupos, porque será trabalhada desta maneira na próxima intervenção).

Parlenda - Um, dois, feijão com arroz

Cancioneiro infantil

Grupo 1

Um, dois, Três, quatro, Cinco, seis,

Grupo 2

fei-jão com arroz feijão no prato fa-lar in-glês

Grupo 1

Sete, oito, Nove, dez,

Grupo 2

co-mer bis - coito co-mer pas - téis

- Aprender a letra (repetir frase a frase).
- Cantar a parlenda.
- Introduzir os sons corporais, inicialmente o pulso e depois ritmo (todos batem palmas, todos batem mãos sobre as coxas, todos fazem batidas de pés, estalos de dedos, cada um sugere um som corporal e todos repetem).
- Perguntar se sabem cantar e tocar com sons corporais de maneira diferente (observar melodia, pulso e ritmo, se houver dinâmica e andamento).
- Tocar com andamento lento.
- Tocar com andamento rápido (observar andamento).

¹²⁹ O vídeo é de um coral que realiza a trilha sonora com sons vocais e corporais para um comercial da indústria de automóveis Honda. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=D3o0_YlfJXs>. Acesso em: 08 jul. 2019.

- Tocar com variação de andamentos.
- Tocar forte – dinâmica.
- Tocar *piano* – dinâmica.
- Tocar com variação de dinâmica (observar dinâmica).
- Perguntar se podemos cantar de outra forma (observar se modifica a melodia, modifica andamento, modifica dinâmica, pulso, se utiliza/ou modifica ostinato rítmico e melódico).
- Introduzir instrumentos musicais, cada participante escolhe um instrumento.
- Explorar possibilidades sonoras do instrumento.
- Conversar sobre a similaridade entre os instrumentos.
- Construir coletivamente uma partitura alternativa¹³⁰ (dois símbolos representando grupo um e grupo dois).
- Repetir com a parlenda: com pulso e ritmo.

Intervenção 2

Sequência Didática

Apreciação

- Assistir ao vídeo do grupo Barbatuques, interpretando “Beautiful Creatures”¹³¹ da trilha sonora do filme Rio 2.
- Conversar sobre a trilha sonora no contexto do cinema.
- Conversar sobre a aula anterior em que exploramos os sons vocais e corporais.
- Estabelecer as relações do grupo e com as explorações sonoras que realizamos.
- Ouvir ao áudio do vídeo assistido.
- Conversar sobre: os sons vocais e corporais a que assistiram; a necessidade de muitos ensaios para se obter o resultado; e o registro para não esquecerem e nem se perderem na sequência sonora e musical.
- Abordar as vozes masculinas e femininas e a canção em outra língua.
- Observar e falar sobre os calçados e o piso para a produção sonora. Levantamento de hipóteses sobre o vídeo ser cênico e a trilha ter sido gravada em estúdio. E se os sapatos possuem acessórios para produzir os sons.
- Abordar o corpo humano como instrumento musical.

Experimentação/Execução

- Cantar a parlenda “Um, dois, feijão com arroz” (uma vez para lembrar).
- Cantar a parlenda bater palmas com o pulso.
- Cantar a parlenda e bater palmas conforme o ritmo.
- Dividir o grupo em dois, cantar e bater palmas em duas vozes.
- Cantar com variação de dinâmica.

¹³⁰ Partitura alternativa, também conhecida como partitura analógica, é uma forma de registro que não se utiliza da notação musical tradicional.

¹³¹ Beautiful Creatures interpretado pelo grupo Barbatuques.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MW6sp_AXPI0>. Acesso em: 05 jun. 2019.

- Cantar com variação de andamento.
- Perguntar quem sabe cantar de outra forma para cada criança.

Nova canção: Funga Alafia¹³²

- Explicar que é uma canção tradicional da Libéria; o que é música tradicional.
- Mostrar no mapa-múndi e que existe um oceano entre o Brasil e a Libéria, como se chega lá. Comparar também com a localização do Haiti, por ter um participante deste local.
- Mostrar imagens do país e falar rapidamente sobre ele.
- Cantar uma vez para as crianças conhecerem.

Funga Alafia

Tradicional da Libéria



- Contar que é uma canção tradicional de boas-vindas. É uma canção para recepcionar os visitantes, com gestos que sugerem amizade e acolhimento.
- Cantar a tradução da letra.
*Em ti eu penso, contigo eu falo.
Gosto de ti, somos amigos.*
- Cantar a melodia com a substituição da letra por sons: “la”, “lo”, “li”, “le”, “lu”, *bocca chiusa*.
- Cantar com a letra não traduzida.
- Cantar com coreografia.
- Experimentar o xilofone cantando a música (todos sentados em círculo e o instrumento é repassado para o colega da direita; após cantarem os 4 versos da canção, o participante que estiver com o instrumento na mão passa para o colega da sua direita e a pesquisadora introduz mais um instrumento).

Criação

- Quem gostaria de cantar e tocar Funga Alafia de uma maneira diferente?
- Cantar “Parabéns a você” para a Fernanda.

¹³² A atividade do livro Música africana na sala de aula foi adaptada.

Intervenção 3

Sequência Didática

Apreciação

- Pot-pourri Parlendadas – Palavra Cantada (vídeo)¹³³
- Explicar o que é pot-pourri.
- Assistir ao vídeo uma vez inteiro.
- Conversar sobre quais parlendas assistiram, se tem instrumentos, se tem vocal, adulto, infantil, se tem momentos fortes, se tem momentos fracos.
- Ouvir a versão um da parlenda “Um, dois, feijão com arroz” extraído do vídeo da internet do site do Palavra Cantada. (Trecho: início até 00:00:57).
- Conversar sobre: instrumento musical que se ouve na versão do Grupo Palavra Cantada (triângulo), se ele toca todo o tempo, como toca, quantas vezes é executada a parlenda.
- Cantar e executar com um instrumento como na parlenda ouvida.
- Distribuir os instrumentos musicais um a um nomeando-os, explorando as possibilidades sonoras, de execução e analisar os elementos dos sons produzidos com os participantes; possibilitar que todos os participantes manuseiem os instrumentos.
- Ouvir a versão dois da parlenda “Um, dois, feijão com arroz” extraído do vídeo.
- Falar sobre: instrumentos tocados (tambor, teclado), conversar sobre andamento, dinâmica, ritmo e melodia, comparando com a versão anterior).

Criação

Propor um desafio: somos um grupo musical que irá fazer uma apresentação para crianças, vamos fazer diferentes formas de arranjos, com diferentes formas de tocar. Vamos ver quantos conseguimos fazer?

- Realizar essa atividade em grupo com a condução da pesquisadora.
- Pedir aos participantes que sugiram: instrumentos musicais, se todos tocarão ao mesmo tempo, dividir a parlenda em partes para definir os timbres, organizar com os participantes, construindo uma partitura alternativa.
- Definir a dinâmica: haverá partes *forte*, haverá partes *piano*, quais serão?
- Ou iniciará com forte e na sequência se utilizará o *diminuendo*?
- Ou ao contrário, iniciará com o piano e se utilizará o *crescendo*?
- Podemos cantar ao invés de falar?
- Como podemos cantar?

¹³³ POT-POURRI PARLENDAS - Obra de domínio público - adaptação de Sandra Peres e Paulo Tatit. Parte do DVD “Cantigas de Roda” (2015), da Palavra Cantada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cqp4N_Hqxvs>. Acesso em: 03 jul. 2019.

Experimentação/Execução musical

- Lembrar a canção Funga Alafia trabalhada na aula anterior.
- Propor jogo de mãos a combinar com os participantes.
- Realizar com variações de andamento e dinâmica.

Intervenção 4

Sequência Didática

Apreciação

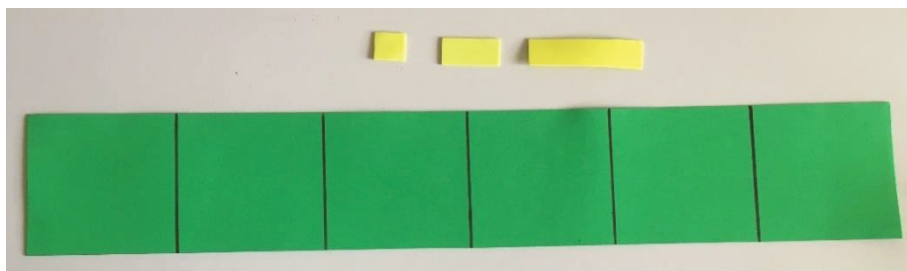
- Assistir à faixa Frevo Mulher de Zé Ramalho do DVD Música de Brinquedo da Banda Pato Fu.
- Assistir uma vez.
- Conversar sobre os instrumentos e objetos utilizados na instrumentação: “lápis sonoro”, zabumba de brinquedo, piano de brinquedo, fantoche de cachorro, xilofone, metalofone, reco-reco, triângulo, mangueira para passagem de fios condutores de eletricidade, vozes femininas (cantora e a fantoche), vozes masculinas (cantor e o fantoche).
- Assistir novamente, destacando os instrumentos, os demais objetos sonoros e as vozes.
- Conversar sobre o andamento, as sílabas longas e curtas da canção, quais instrumentos possuem sons curtos e quais possuem sons longos.
- Ouvir ao áudio do vídeo assistido.
- Conversar sobre a introdução e o final.
- Marcar o pulso com palmas, em pé com movimentação.
- Bater o ritmo com as mãos e caminhar no pulso.
- Marcar o pulso com instrumentos musicais.
- Tocar o ritmo com instrumentos.
- Com instrumentos, com o grupo dividido em dois; grupo um marca o pulso e grupo dois toca o ritmo.
- Trocar os grupos.

Experimentação/Execução

Manuseio orientado de material concreto: sons curtos médios e longos, de sons longos e organização de sequência sonora.

- Distribuir para cada participante uma tira de EVA ou cortiça de cinquenta centímetros de largura por dez centímetros de comprimento, dividida em cinco partes, peças de EVA de três tamanhos (quadrados de dois centímetros de lado, retângulos de quatro centímetros por dois centímetros, além de retângulos de oito centímetros por dois centímetros).

FIGURA 29 - MATERIAL CONCRETO PARA A ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIA SONORA



FONTE: A autora (2019)

- Combinar, com os participantes, qual será a duração do som de cada peça.
- Distribuir para cada participante uma tira de EVA ou cortiça de cinquenta centímetros de largura por dez centímetros de comprimento, dividida em cinco partes, peças de EVA de três tamanhos (quadrados de dois centímetros de lado, retângulos de quatro centímetros por dois centímetros, além de retângulos de oito centímetros por dois centímetros).
- Comparar o tamanho das peças entre si.
- Verificar quantas peças pequenas colocadas lado a lado cabem sobre a grande; pelo mesmo processo comparar peças pequenas com a peça média e peças médias com a grande.
- Colocar uma peça pequena no primeiro espaço do lado esquerdo da tira, realizar a leitura apontada individualmente e cada participante deve executar com um instrumento.
- Dar continuidade para formar uma sequência de duas peças pequenas e duas grandes. Colocar uma peça por vez e executar a cada inserção de uma nova peça.
- Propostas de sequências:
 - Duas peças grandes.
 - Uma pequena e uma grande.
 - Uma pequena, uma pequena e uma grande.
 Os participantes montam as sequências e executam com os instrumentos musicais e a voz com a pesquisadora.
 - Cada participante monta sua sequência sonora e executa.

Intervenção 5

Sequência Didática

Experimentação / execução

Experimentação das possibilidades sonoras de eletroduto corrugado flexível; elementos do som e da música: timbres, pulso, ritmo (células rítmicas), dinâmica e andamento.

- Experimentar as possibilidades sonoras do eletroduto corrugado flexível, assoprando em uma das extremidades, esfregando uma baqueta, um par de baquetas (hashis, lápis), girando no ar, batendo em superfícies.

- Lembrar do arranjo em que a banda Pato Fu utilizou esse objeto (no arranjo da canção Frevo Mulher de Zé Ramalho) e associá-lo ao reco-reco, que pode ser outra possibilidade. Se necessário, assistir novamente.
- Conversar sobre o arranjo musical da banda, em que todos não tocavam o tempo todo juntos, como a instrumentista que utilizou o eletroduto corrugado.
- Conversar sobre a intencionalidade na composição de músicas, de arranjos, os instrumentos e outros materiais com possibilidades sonoras.
- Experimentar as possibilidades de duração tempo nas produções com eletroduto corrugado flexível.
- Utilizar as barrinhas rítmicas para registro (cada estudante deve ter ao menos 3 barras de 3 tamanhos).
- Alertar que usaremos essas sonoridades em um arranjo.

Partitura alternativa

- Distribuir os materiais de EVA pequeno, médio e grande.
- Detalhar a organização – fazer pilhas por tamanho.
- Cada participante deve colocar a barrinha maior na sua frente.
- Cada participante deve colocar os quadrados pequenos sobre a barra grande lado a lado (4 quadrados pequenos).
- Perguntar quantos quadrados pequenos cabem sobre a barra grande.
- Tirar os quadrados pequenos de cima do retângulo grande e colocá-los separadamente na sua frente.
- Considerar um tempo para cada pulso e realizar a leitura oral com som vocal.
- Realizar a leitura oral do som vocal da barra grande (4 tempos).
- Cada participante deve colocar a barrinha média na sua frente.
- Cada participante deve colocar os quadrados pequenos sobre a barra média, lado a lado (2 quadrados pequenos).
- Perguntar quantos quadrados pequenos cabem sobre a barra média.
- Realizar a leitura com som vocal da barra média (2 tempos).
- Cada participante deve colocar um quadrado pequeno e um longo. Registrar no quadro de giz.
- Realizar a leitura com som vocal.
- Possibilitar que criem sequências rítmicas e executem.

Apreciação

Vídeo com a Orquestra Filarmônica de Belgrado executando “We will rock you”¹³⁴.

- Conversar sobre a obra de rock, da banda Queen, que compôs a canção, executada com guitarra, baixo elétrico, bateria e piano, além de palmas e sons de batidas de pés. Foi um grande sucesso, tem mais de 20 anos e é conhecida até a atualidade.

¹³⁴ O vídeo encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60r0onWTWY>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

- A orquestra que aparece no vídeo executa com instrumentos de cordófonos, membranófonos, aerófonos e sons corporais, além do coro.
- Destacar o tímpano, que toca com as palmas introdução.
- Destacar os movimentos corporais dos músicos e do coro.
- Utilizar o retângulo quadriculado para iniciar a construção de compassos com partitura alternativa (material: tiras de cortiça ou EVA, divididas em quadrados e peças de EVA – pequenas (quadrados), médias e grandes (retângulos).
- Explicar que em cada quadrado da tira cabem 2 tempos. Perguntar qual peça não cabe no quadrado nesse caso.
- Colocar dois quadrados (1tempo cada) no primeiro quadrado da tira, no seguinte (à direita), colocar só um quadradinho (1 tempo) e criar símbolo para silêncio (realizar no quadro de giz e nas tiras) no quadrado da direita.
- Realizar a leitura rítmica no quadro e na tira.
- Substituir o símbolo de silêncio por um quadradinho (1 tempo), realizar a leitura e comparar com a anterior.
- Colocar o símbolo de silêncio e realizar nova leitura. Comparar, comentar.
- Realizar o ostinato rítmico com som dos pés e palmas (em pé).
- Organizar individualmente sua tira com sons, como quiser, individualmente. Orientar os participantes de que podem determinar quanto tempo caberá em cada retângulo da tira. Deixar bem evidente que, nesta etapa, eles podem definir o tempo.
- Realizar a leitura individualmente com apoio da pesquisadora.
- Cada participante deve escolher um instrumento musical para executar a sequência sonora que construiu.
- Conversar sobre instrumentos musicais que não tocam sons longos, quando necessário utilizar a voz.
- Cada participante deve executar a sequência sonora que organizou sobre a sua tira.
- Conversar destacando para os participantes que estão lendo os sons.
- Gravar os participantes individualmente em arquivos de áudio mp3 (celular) executando a sequência sonora que construíram para escutarem e conversarem sobre a experiência, na sequência.
- Novamente, receberão mais um quadrado e serão orientados da mesma forma e deverão tocar três tempos.

Intervenção 6

Sequência Didática

Experimentação/Execução

Explorar as possibilidades sonoras de uma garrafa de vidro (estava presente no vídeo do grupo Palavra Cantada no pot-pourri de parlendas); elementos do som; elementos da música: timbres, pulso e ritmo.

- Experimentar as possibilidades sonoras da garrafa de vidro sem líquido, com líquido, com grãos, sem grãos, com baquetas, sem baquetas, tipos diferentes de baquetas (bambu de reco-reco, madeira de tambor – madeira de xilofone), com batidas dos dedos, das mãos, outras possibilidades sugeridas pelos participantes.
- Ouvir o áudio do vídeo já assistido de Parlendas do Palavra Cantada, o trecho em que aparece o arranjo rítmico com a garrafa (Um, dois, feijão com arroz).
- Comparar os elementos do som (parâmetros) das experimentações realizadas com o arranjo que ouviram. Conversar sobre o que é uma parlenda.
- Experimentar as possibilidades sonoras de recipientes de vidro com tamanhos diferentes e comparar os elementos do som com mais enfoque na altura.

Apreciação

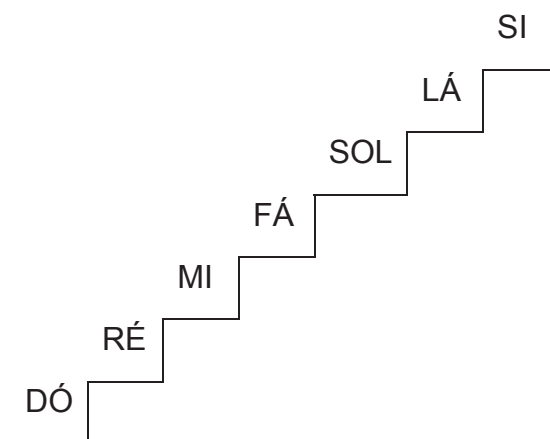
Assistir ao vídeo com a obra *Cânone em Ré* de Johann Pachelbel¹³⁵ interpretado pelo grupo vocal The Four Quarters.

- Conversar sobre o compositor da obra e o período em que viveu, sobre a formação do grupo vocal que interpreta a obra.
- Observar se todas cantam, ou não, a mesma melodia ao mesmo tempo.
- Conversar sobre a forma e a melodia da obra.
- Ouvir o áudio do vídeo assistido.
- Destacar as sílabas longas e curtas na interpretação do grupo vocal.
- Destacar as partes da obra com notas mais agudas e mais graves.
- Conversar sobre a diferença da canção com a parlenda.
- Conversar sobre os instrumentos musicais que a pesquisadora levou nesse dia, que conseguem fazer sons agudos e graves (flauta de êmbolo, flauta doce soprano e xilofone).
- Comparar se é possível fazer sons agudos e graves com o mesmo instrumento musical, entre os demais que estão na sala (pandeiro, par de maracas, ganzá, pau de chuva, *cajita* peruana, tambor, reco-reco).

Experimentação/Execução

- Conversar sobre as notas musicais.
- Escrever e ler as notas musicais nos degraus de uma escada desenhada no quadro
- Leitura das notas com altura relativa, escala ascendente, descendente e intervalos.

¹³⁵ O vídeo utilizado encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi9LbamkhvU>>. Acesso em: 12 abr. 2019.



- Cantar “Doremifasol” apontando a altura das notas em uma escada desenhada no quadro.

Doremifasol

Coletado por Dulce Primo

Dó ré mi fã sol Lá vai o sol Dó ré mi fã O sa - bi -

á Dó ré mi já vai dor - mir Can - tan - do

Sol fã mi ré dó

- Ensinar a letra da canção frase por frase e apontar o nome das notas musicais na escada, quando aparecerem na letra.
- Cantar sem acompanhamento instrumental e apontar o nome das notas musicais na escada, quando aparecerem na letra.
- Pesquisadora canta com o acompanhamento dos participantes com *bocca chiusa*¹³⁶.
- Cantar para os participantes, acompanhando com o xilofone.
- Exemplificar como cantar o nome de um participante, apontando as notas na “escada” (intervalo melódico).
- Cada participante canta seu nome utilizando a “escada”.

¹³⁶ *Bocca chiusa* – termo italiano que significa boca fechada. No canto significa cantar com a boca fechada. (GROVE, 1994).

- Cada participante canta seu nome com o xilofone.

Comparar a parlenda “Um dois feijão com arroz” com “Rei, capitão” na versão cantada pelo Grupo Palavra Cantada.

- Ouvir o áudio e recitar a parlenda.
- Ouvir o áudio e cantar a canção.
- Conversar sobre a diferença.

Parlenda - Rei, capitão

Cancioneiro Infantil



- Comparar a palavra falada com o ritmo da parlenda com a palavra cantada da canção.
- Propor que inventem melodias para a parlenda.

Exercícios de movimento e produção sonora com copo de plástico rígido (pegar, levantar, abaixar, trocar de mão, passar para o colega, entre outros) – manter o pulso.

- Começar com um movimento e ir ampliando conforme as possibilidades dos participantes.
- Executar com ampliação de movimentos, se possível, mantendo o pulso, buscando a interação entre os participantes.
- Ampliar os movimentos, executar com repertório trabalhado nas intervenções anteriores
- Conversar sobre tocar em conjunto.

Volta à calma com a obra de Johann Pachelbel.

Intervenção 7

Sequência Didática

Apreciação

- Assistir ao vídeo Cãnone em Ré Maior – Johann Pachelbel¹³⁷.
- Comentar sobre o vocal, o cãnone, o andamento e a dinâmica.
- Ouvir o áudio do vídeo.
- Estimular que façam comentários sobre o que observaram e ouviram.

Experimentação/Execução

- Cada participante recebe um brinquedo mola maluca¹³⁸ e explora.
- Após algum tempo, a pesquisadora conduz a brincadeira. Pede que todos coloquem uma base da mola sobre uma das mãos, sem distendê-la (posição vertical).
- Experimentar a mola com produção sonora vocal:
 - Do grave para o agudo com vogais, diversas vezes. Cada vez que abrir a mola no sentido vertical, fazer uma vogal (som longo do início ao fim). Depois que ela estiver aberta, interrompe o som, fecha a mola e recomeça outro som também do grave para o agudo. Realizar diversas vezes, sem cansar ou desinteressar os participantes.
 - Realizar o contrário do anterior, o que significa com a mola esticada na posição vertical inicia o som agudo, fechar pouco a pouco, tornando o som grave. Realizar diversas vezes, sem cansar ou desinteressar os participantes.
 - Realizar o movimento do grave para o agudo em *staccato*.
 - Realizar o movimento do agudo para o grave em *staccato*.
 - Realizar as duas atividades anteriores com palavras o próprio nome.
 - Realizar as duas primeiras atividades com sons curtos interrompendo o movimento de abertura ou de fechamento da mola.
 - Realizar as duas primeiras atividades com o próprio nome e outras palavras, interrompendo o movimento de abertura ou de fechamento da mola.
 - Movimentar a mola, variando a altura dos sons associada à abertura da mola com os próprios nomes.
 - Falar uma frase com seu próprio nome e movimentar a mola.
 - Repetir a frase com os colegas.
 - Gravar e ouvir com os participantes.

Apreciação

Ouvir Samba Lelê do Guia Prático de Villa-Lobos executado no piano¹³⁹.

- Perguntar se conhecem a música.
- Falar de Villa-Lobos.
- Falar sobre o instrumento.
- Cantar a canção.
- Escutar novamente a melodia e pedir que “cantem em sua cabeça”.

¹³⁷ A obra é interpretada em um arranjo *a capella* por The Four Quarters. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi9LbamkhvU>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

¹³⁸ Brinquedo de plástico em formato de mola.

¹³⁹ Samba Lelê conforme o Guia Prático de Villa-Lobos. Executado por Sonia Rubinsky. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tYJC1Ac36cY>>. Acesso em: 08 set. 2019.

- Abordar que o compositor é desconhecido, que faz parte do cancioneiro infantil.
- Falar sobre os arranjos e registros que Villa-Lobos realizou para as cantigas brasileiras.

Criação

- Propor a construção de um arranjo com voz e instrumentos. “Que tal se nós também criarmos um arranjo para Samba Lelê? Nós vamos decidir como iremos tocar.”
- Falar a letra, falando verso a verso.
- Cantar um verso de cada vez, após a pesquisadora.
- Cantar a estrofe inteira (observar a necessidade de corrigir postura, respiração, articulação das palavras).

Intervenção 8

Sequência Didática

Apreciação

Dar continuidade à atividade de criação da aula anterior, porém retomando e ampliando o trabalho com a apreciação da aula anterior.

- Reiniciar com a apreciação do Sambalelê ao piano¹⁴⁰.
- Conversar sobre o que ouviram e dizer que é um arranjo de Heitor Villa-Lobos, que pesquisou canções infantis, realizou registro e realizou arranjos.
- Conversar sobre a forma da música que ouviram, relembrar o que já foi falado sobre o piano.
- Ouvir a versão da mesma música do CD Villa-Lobos & os brinquedos de roda, descrever e comparar as duas versões relativas a: instrumentação, vocal, forma, dinâmica e andamento.
- Conversar sobre a possibilidade de uma mesma música possuir diferentes arranjos, podendo ter vocal ou não.

Criação

- Propor um arranjo com a criação de melodia para a parlenda Rei Capitão utilizando a mola.
 - Cada participante experimenta e cria uma melodia.
 - Escolher uma delas para criar o arranjo coletivamente.
 - Pensar em introdução e final com instrumentos musicais.
 - Propor momentos com *crescendo* e ou *diminuendo*.

Intervenção 9

Sequência Didática

¹⁴⁰ Mesma obra da semana anterior.

Experimentação/Execução

Brincar com palavras, com propostas de ritmo, melodia, andamento e dinâmica dos participantes com a mediação da pesquisadora.

- Perguntar de quais diferentes formas podemos falar a palavra bicicleta. Observar.
- Falar pausadamente separando as sílabas.
- Falar rapidamente.
- Dividir a palavra em 2 partes.
- Falar repetindo uma das partes.
- Explorar as possibilidades, repetindo a outra parte.
- Escolher uma das possibilidades resultantes, falar uma sequência dela (duas, ou três vezes) com partes fortes.
- Falar a mesma sequência com partes bem *piano*.
- Falar a mesma sequência com partes aumentando a dinâmica gradativamente (*crescendo*).
- Falar a mesma sequência com partes diminuindo a dinâmica gradativamente (*diminuendo*).
- Falar a mesma sequência com diminuindo o andamento de parte da sequência.
- Falar a mesma sequência aumentando o andamento de parte da sequência.
- Cantar a palavra bicicleta, procurando utilizar variação de andamento e de dinâmica.
- Colocar os instrumentos musicais sobre a mesa um a um e pedir que as crianças os nomeiem.
- Introduzir um instrumento musical na sequência musical (a ordem dos participantes é o sorteio).

Criação

Sugerir aos participantes que se agrupem como quiserem para inventar uma forma de apresentar aos colegas uma canção com a palavra bicicleta.

Apreciação

- Assistir ao vídeo do Grupo Triii – Chocolate¹⁴¹.
- Observar que os cantores cantam e brincam com três palavras: chocolate, bicicleta e borboleta.
- Conversar sobre as vozes dos componentes do grupo, o jogo de mãos e o instrumento musical (ukulelê) que um integrante toca.
- Cantar fraquinho, com o vídeo.
- Cantar com jogo de mãos em dupla, menos elaborado que o do vídeo.

Concerto “O mundo mágico de Tuhú – Villa-Lobos para crianças”

¹⁴¹ O vídeo está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=JzIIQDmoUUM>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

- Contar que irão assistir ao concerto da Camerata Antiqua de Curitiba no dia 11 de outubro, no Teatro Positivo.
- Conversar sobre o que irão assistir, o que é a Camerata (orquestra de câmara e coro).
- Projetar as imagens na TV do livreto Camerata Antiqua de Curitiba¹⁴² e conversar conforme a sequência (ANEXO J).
- Conforme abordar os instrumentos musicais, ouvir as faixas do violino, viola, violoncelo, contrabaixo, piano e cravo do CD que acompanha o livro Orquestra Tintim por Tintim. Comparar os instrumentos entre si (tamanho, execução, timbre) e mostrar as imagens do livro.

Intervenção 10

Sequência Didática

Apreciação

Manuseio de um livreto feito para outro concerto para crianças da Camerata Antiqua de Curitiba.

- Explicar que eles receberão um livreto no dia do concerto com informações, próprias dele.
- Conversar sobre os instrumentos da Camerata que ouviram no encontro anterior e ver as imagens no livreto.
- Assistir ao vídeo do Quarteto Pantalla executando Brinquedo de Roda de Villa-Lobos do concerto “Villa para crianças”¹⁴³. Destacar que nesse vídeo não há instrumentos de teclado nem contrabaixo. Observar a técnica de execução.
- Conversar sobre as vozes do coro da Camerata Antiqua de Curitiba. Assistir ao vídeo da Camerata com a orquestra e o coro, além do Coral UTFPR (convidados) interpretando Aleluia¹⁴⁴, durante A Soulful Celebration, sob a regência de Keith McCutchen.
- Emitir opinião sobre o que assistiram.
- Conversa sobre como se comportar na plateia, o que fazer antes de ir para o teatro e o retorno.
- Ler para os participantes o livro Villa-Lobos para crianças.

Execução

- A pesquisadora propõe um ostinato rítmico, executa com os participantes com sons corporais, sendo duas vezes com palmas, duas vezes com batidas das

¹⁴² O livreto foi desenvolvido para orientação do trabalho pedagógico com o concerto a ser desenvolvido por professores da RME que levariam estudantes ao concerto.

¹⁴³ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=3jGWFIwuyEs&app=desktop>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

¹⁴⁴ Vídeo disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=a8Eon7gExIM>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

mãos na cadeira. Destacar para os participantes que o padrão rítmico se repete.



- Executar o ostinato com sílabas e sons corporais sugeridas pelos participantes.
- Executar o ostinato com sílabas e sons corporais sugeridas pelos participantes com variação de andamento (*lento*, *moderato*, *allegro*).

Intervenção 11

Sequência Didática

Apreciação

- Conversa sobre o que viram no teatro e assistiram no concerto.
- Registro do concerto por meio de desenho.

Criação

Convidar para tocar: quem gostaria de tocar um instrumento para fazer um vídeo? Assistir aos vídeos após as gravações.

APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO

1. DADOS PESSOAIS

Nome _____

Código do Participante _____

Idade _____

2. COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA Não se restringe à fala ou verbalização			
2.1 Sabe dizer o próprio nome.	() Sim	() Não	
2.2 Utiliza palavras ligadas ao contexto da conversa.	() Sim	() Não	
2.3 Formula frases (relata fatos, ideias referentes ao trabalho desenvolvido nas intervenções).	() Sim	() Não	
2.4 Usa gestos indicativos (aponta o que deseja, responde com gestos indicando a figura, imagem, objeto, pede para ir ao banheiro, ...).	() Sim	() Não	
2.5 Expressa-se facialmente com relação à atividade que está sendo realizada.	() Sim	() Não	
2.6 Faz gestos não relacionados à atividade em questão.	() Sim	() Não	
Outras observações:			
3. COMUNICAÇÃO RECEPTIVA Como lida com informações recebidas			
3.1 Atende quando é chamado pelo nome?	() Sim	() Não	
3.2 Responde a orientações verbais dadas para todo o grupo?	() Sim	() Não	
3.3 Necessita de orientações individualizadas?	() Sim	() Não	
3.4 As orientações verbais são suficientes?	() Sim	() Não	
3.5 Necessita de pistas visuais (apresentação de imagens, fotos, materiais concretos).	() Sim	() Não	

3.6 Necessita de pistas táteis (materiais concretos também apresentam informações táteis, fichas com texturas, objetos com temperaturas diferenciadas, entre outros).	() Sim	() Não	
3.7 Necessita de pistas cinestésicas (para sentar-se, por exemplo, o participante precisa receber um toque em seu ombro além do comando verbal)?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
4. INTERAÇÃO			
4.1 Reconhece as pessoas de seu convívio diário no contexto escolar?	() Sim	() Não	
4.2 Chama as pessoas pelo nome?	() Sim	() Não	
4.3 Olha para determinada pessoa quando ouve a voz?	() Sim	() Não	
4.4 Tem expressões faciais ou movimentos diferenciados ao ver pessoa que seja do seu convívio?	() Sim	() Não	
4.5 Desloca-se para ficar perto de pessoas de sua preferência?	() Sim	() Não	
4.6 Necessita da mediação de outras pessoas ou de objetos para aproximar-se de alguém?	() Sim	() Não	
4.7 Mostra preferência por alguma pessoa em particular?	() Sim	() Não	
4.8 Mostra rejeição por alguma pessoa em particular?	() Sim	() Não	
4.9 Compreende e aceita as regras do grupo?	() Sim	() Não	
4.10 Acompanha sua turma nos diferentes deslocamentos pela escola, se permanece com seu grupo nos momentos coletivos.	() Sim	() Não	
4.11 Utiliza e guarda seus pertences ou os materiais de uso coletivo nos momentos indicados.	() Sim	() Não	
4.12 Mostra compreensão sobre as regras coletivas?	() Sim	() Não	
4.13 Aceita os limites impostos pelo ambiente ou pela situação.	() Sim	() Não	
Outras observações:			

5. PROPOSTAS NAS INTERVENÇÕES			
5.1 Aceita as atividades propostas?	() Sim	() Não	
5.2 Interage em todos os espaços da escola?	() Sim	() Não	
5.3 Das atividades propostas para a turma, quais realiza com facilidade?	() Sim	() Não	
5.4 Quais atividades não realiza ou realiza com dificuldade? Por quê?	() Sim	() Não	
5.5 Qual tipo de dificuldade é observada?	() Sim	() Não	
5.6 Quais as atividades a criança mais gosta de fazer?	() Sim	() Não	
5.7 Quais atividades a criança realiza de forma independente?	() Sim	() Não	
5.8 Há necessidades de adaptações? De que tipo?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
6. ROTINA NAS INTERVENÇÕES			
6.1 Mostra compreensão sobre a rotina?	() Sim	() Não	
6.2 Tem necessidade de mediações, intervenções ou de recursos adaptados para compreender a rotina?	() Sim	() Não	
6.3 Tolerar o tempo das diferentes atividades propostas nas intervenções? (Caso a resposta seja negativa, registrar como manifesta essa intolerância).	() Sim	() Não	
Outras observações:			
7. MEMÓRIA E ATENÇÃO			
7.1 Lembra-se de instrumentos ou de objetos com possibilidades sonoras utilizados em atividades anteriores?	() Sim	() Não	
7.2 Nomeia instrumentos e objetos com possibilidades sonoras utilizados em atividades anteriores?	() Sim	() Não	

7.3 Lembra-se de canções, jogos musicais, brincadeiras cantadas aprendidas em outras intervenções?	() Sim	() Não	
7.4 Imita em atividades musicais?	() Sim	() Não	
7.5 Estabelece relações entre os conhecimentos que possui com experiências distintas?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
8. ASPECTOS MOTORES E A EXECUÇÃO MUSICAL			
8.1 Utiliza movimentos alternados de braços em instrumentos membranófonos (com ou sem baquetas)?	() Sim	() Não	
8.2 Utiliza movimentos simultâneos de mãos e braços em instrumentos membranófonos?	() Sim	() Não	
8.3 Realiza movimentos refinados com as mãos e com os dedos?	() Sim	() Não	
8.4 Produz sons corporais (batida de palmas, estalo de dedos, palmas em diferentes partes do corpo)?	() Sim	() Não	
8.7 Consegue reproduzir vocalmente diferentes sons? É afinado?	() Sim	() Não	
8.8 Consegue produzir sons com a boca (estalos, assobio, <i>bocca chiuza</i> , dentes encostados com som de “s”, com som de “z”, entre outros)?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
9. ASPECTOS MUSICAIS			
9.1 Timbre: percepção das texturas			
9.1.1 Percebe, identifica e nomeia sons diferentes: sons de instrumentos, sons provocados por objetos, sons corporais, sons das vozes, etc.	() Sim	() Não	
9.1.2 Precisa de recursos para tal? Quais?	() Sim	() Não	
9.1.3 Reproduz diferentes sons a partir das orientações da pesquisadora?	() Sim	() Não	

9.1.4 Percebe os contrastes nas obras apreciadas: tutti/solos, música instrumental/música vocal, grupo de cordas/grupo de percussão/grupo de sopros, etc.	() Sim	() Não	
9.1.5 Mostra preferências um timbre específico? Como mostra?	() Sim	() Não	
9.1.6 Mostra aversão por algum timbre? Como?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
9.2 Ritmo, pulso, duração			
9.2.1 Percebe o som e o silêncio, ou seja, identifica pausas em brincadeiras musicais, músicas e canções?	() Sim	() Não	
9.2.2 Percebe sons curtos e longos?	() Sim	() Não	
9.2.3 Mantem a pulsação de forma regular? Com autonomia ou necessita de ajuda?	() Sim	() Não	
9.2.4 Reproduz sons curtos e longos com sons corporais?	() Sim	() Não	
9.2.5 Reproduz sons curtos e longos sons corporais? E com os instrumentos?	() Sim	() Não	
9.2.6 Reproduz sequências rítmicas? Exemplos.	() Sim	() Não	
9.2.7 Reproduz ostinatos rítmicos? Exemplos.	() Sim	() Não	
9.2.8 Realiza atividades de eco rítmico?	() Sim	() Não	
9.2.9 Realiza atividades de atividades rítmicas de “pergunta e resposta”?	() Sim	() Não	
9.2.10 Cria sequências rítmicas? Exemplos.	() Sim	() Não	
9.2.11 Cria ostinatos rítmicos? Exemplos.	() Sim	() Não	
Outras observações:			
9.4 Andamento (variações de pulso)			
9.4.1 Identifica músicas e canções com variação de andamento lentos, médios e rápidos? Como? Nomeia?	() Sim	() Não	

9.4.2 Executa músicas e canções com variação de andamento lentos, médios e rápidos?	() Sim	() Não	
9.4.3 Participa com acerto de jogos e brincadeiras musicais que envolvem variações de andamento? Caso não consiga, esclareça.	() Sim	() Não	
9.4.4 Modifica o andamento de músicas e canções conhecidas?	() Sim	() Não	
9.4.5 Modifica o andamento de músicas e canções novas?	() Sim	() Não	
9.4.6 Cria variações de andamento em melodias, sequências melódicas, ostinatos melódicos, arranjos próprios e/ou de colegas?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
9.5 Melodia, altura			
9.5.1 Demonstra desconforto aos sons com referência à altura? Qual? Como?	() Sim	() Não	
9.5.2 Percebe o contraste entre sons agudo e grave?	() Sim	() Não	
9.5.3 Obedece a comandos que utilizam sons agudos e graves em jogos musicais?	() Sim	() Não	
9.5.4 Percebe pequenos intervalos musicais? Exemplo.	() Sim	() Não	
9.5.5 Percebe alteração em melodias conhecidas? (modulação)	() Sim	() Não	
9.5.6 Percebe alterações equivocadas em melodias conhecidas? Exemplo.	() Sim	() Não	
9.5.7 Reproduce melodias com a voz (canções, jogos melódicos).	() Sim	() Não	
9.5.8 Altera melodias conhecidas de músicas e canções?	() Sim	() Não	
9.5.9 Cria melodias? Exemplo.	() Sim	() Não	
9.5.10 Reproduce sequências melódicas?	() Sim	() Não	
9.5.11 Modifica sequências melódicas?	() Sim	() Não	
9.5.11 Reproduce ostinatos melódicos?	() Sim	() Não	

9.5.12 Cria ostinatos melódicos?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
9.6 Dinâmica, intensidade			
9.6.1 Demonstra desconforto aos sons com referência a intensidade? Qual? Como?	() Sim	() Não	
9.6.2 Percebe os contrastes sonoros forte/fraco? Verbaliza? Demonstra corporalmente?	() Sim	() Não	
9.6.3 Percebe nas atividades de apreciação musical as variações <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i> ?	() Sim	() Não	
9.6.4 Executa vocalmente e /ou com instrumentos musicais as variações <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i> ? Necessita de apoio?	() Sim	() Não	
9.6.5 Cria variações de dinâmica em sequências rítmicas e/ou melódicas em músicas conhecidas? Exemplo.	() Sim	() Não	
9.6.6 Cria variações de dinâmica em sequências rítmicas e/ou melódicas em produções próprias? Exemplo.	() Sim	() Não	
Outras observações:			
10. TECNOLOGIA ASSISTIVA			
10.1 Necessita de tecnologia assistiva? Quais?	() Sim	() Não	
Outras observações:			
11. COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA			
11.1 Necessita de recursos alternativos de comunicação? Qual?	() Sim	() Não	
Outras observações:			

APÊNDICE F – TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E O REPERTÓRIO

SÍNTESE DE DADOS COLETADOS NA ATIVIDADE I: CANTANDO UMA MÚSICA

(continua)

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E REPERTÓRIO					
Atividade I: Cantando uma música					
	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 4	Episódio 5	Episódio 6
Participante	Pedrinho	Pedro	Rafael	Poliana	Jef
Gênero musical	Funk	Funk	Cancioneiro infantil	Sertanejo universitário	Reggaeton
Trecho da letra	Cantou os três versos iniciais	Cantou da segunda estrofe em diante, em um total de três	Cantou os quatro versos iniciais	Cantou uma estrofe	Cantou o refrão e palavras incompreensíveis (letra em espanhol)
Alterações na letra da canção	Suprime letras das palavras.	Suprime letras das palavras	Muitas trocas de letras	Trocou palavras	Troca letras das palavras, alterou a letra da canção
Melodia	Próxima do original	Próxima do original	Próxima do original	Próxima do original	Próxima do original
Andamento	Próximo do original	Mais lento que o original	Muito acelerado	Trecho pequeno para observar	Próximo do original
Dinâmica	Próxima do original	Alterou a dinâmica quando cantou a segunda vez	Muito piano	Sem alteração na dinâmica	Próxima do original
Ritmo	Próximo do original	Próximo do original	Similar	Próximo do original	Alterou parte do ritmo
Pulso	Pulso irregular	Pulso mais lento	Pulso mais rápido	Pulso irregular	Próximo do original
Recursos musicais	Não faz <i>legato</i> , melisma e <i>tremolo</i> presentes no original	Não faz <i>tremolo</i> presentes no original	Cantou com <i>staccato</i> que não existe no original	Cantou melisma do intérprete e acrescentou mais um	Sem recursos

(conclusão)

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E REPERTÓRIO					
Atividade I: Cantando uma música					
	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 4	Episódio 5	Episódio 6
Participante	Pedrinho	Pedro	Rafael	Poliana	Jef
Recursos musicais	Não faz <i>legato</i> , melisma e <i>tremolo</i> presentes no original	Não faz <i>tremolo</i> presente no original	Cantou com <i>staccato</i> que não existe no original	Cantou melisma do intérprete e acrescentou mais um	Sem recursos
Outros participantes cantaram junto					
Número de participantes que aderiram	Seis participantes	Dois participantes	A pesquisadora e três participantes	Sem participação de outros	Seis participantes
Andamento	O andamento ficou mais lento que o do participante sozinho	O andamento ficou mais lento que o do participante sozinho	Andamento próprio da canção	Sem participação de outros	Mantiveram o andamento do participante
Pulso	Pulso irregular	Cantaram com variação de pulso	Sem alterações em relação ao participante	Sem participação de outros	Pulso mais lento
Dinâmica	Realizaram <i>crescendo</i> muito forte em um trecho	Sem alterações em relação ao participante sozinho	Intensidade muito forte em duas palavras	Sem participação de outros	Realizaram um <i>crescendo</i> finalizando bem forte
Recursos musicais	Não realizaram	Não realizaram o <i>tremolo</i>	Cantaram sem recursos	Sem participação de outros	Sem recursos
Observações	Sem observações	Sem observações	Rafael não cantou igual ao grupo	Cantou com tessitura muito grave	Música esteve muito presente nas mídias

FONTE: A autora (2019)

APÊNDICE G – TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

ATIVIDADE I - DESAFIO: UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR						
Atividade I – Desafio: Um, dois, feijão com arroz						
	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 3	Episódio 4	Episódio 5	Episódio 6
Participante (s)	Cristofer	Firrick	Pedro	1. Maycon Jackson	1. Maycon Jackson	1. Pedrinho
				2. Pedro	2. Jef	2. Maycon Jackson
						3. Cristofer
Instrumento Musical	Xilofone	Bongô	Pandeiro grande	Agogô (1) e pandeiro grande (2)	Agogô (1) e pau de chuva (plástico) (2)	Pau de chuva (bambu) (1), agogô (2) e xilofone (3)
Habilidade para tocar	Com habilidade	Com habilidade	Pouca habilidade	1. Com habilidade 2. Com habilidade	1. Com habilidade 2. Com habilidade	1. Com habilidade 2. Com habilidade 3. Com habilidade
Técnica de execução	Sem alterações	Sem alteração	Com alteração intencional	1. Sem alterações 2. Com alterações	1. Sem alterações 2. Sem alterações	1. Com alteração intencional 2. Sem alterações 3. Sem alterações
Canto	Não cantou	Não cantou	Não cantou	Não cantaram	1. Cantou parte 2. Não cantou	Não cantaram
Melodia	Notas aleatórias	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	1. Sem alterações 2. Sem alterações 3. Notas aleatórias
Andamento	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações
Dinâmica	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações
Ritmo	Sem alterações	Sem alterações	Com alteração (não intencional)	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações
Pulso	Sem alterações	Sem alterações	Pouco Preciso	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações
Recursos musicais	Não utilizou	Não utilizou	Não utilizou	Não utilizou	Não utilizou	Não utilizaram

FONTE: A autora (2019)

ATIVIDADE II - DESAFIO: FUNGA ALAFIA

(continua)

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR					
Atividade II – Desafio: Funga Alafia					
	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 3	Episódio 4	Episódio 5
Participante(s)	Cristofer	Pedrinho	Rafael	Poliana	Firrick
Instrumento Musical	Maraca mexicana	Pandeiro pequeno	Bongô	Pandeiro grande	Djembê
Habilidade para tocar	Com habilidade	Com habilidade	Pouca habilidade	Pouca habilidade	Com habilidade
Técnica de execução	Sem alterações	Com alteração intencional	Com alteração intencional	Sem alterações	Sem alterações
Canto / letra da canção	Trocou a letra	Trocou a letra	Murmurou os dois últimos versos	Cantou uma palavra	Cantou parte da letra
Melodia	Sem alterações	Sem alterações	Imperceptível	Não foi possível observar	Sem alterações
Andamento	Sem alterações	Sem alterações	Pouco preciso	Pouco preciso	Sem alterações
Dinâmica	Sem alterações	Com alteração / técnica de execução	Bem <i>piano</i>	Sem alterações	Sem alterações
Ritmo	Sem alterações com precisão	Sem alterações	Imperceptível	Pouco preciso	Sem alterações
Pulso	Sem alterações com precisão	Sem alterações	Pulso irregular	Pulso irregular	Sem alterações
Recursos musicais	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos
Outros participantes interagiram espontaneamente					
Número de participantes que interagiram	Sem interações	Sem interações	Três participantes e a pesquisadora	Três participantes e a pesquisadora	Sem interações
Forma de interação			Pedrinho – Cantou dois últimos versos	Pedrinho tocou pandeiro	
			Jef – Cantou dois versos e bateu palmas sem precisão rítmica	Pedro tocou bem piano o agogô	
			Cristofer tocou maraca com precisão rítmica	Maycon Jackson tocou a pandeírola	

(conclusão)

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR					
Atividade II – Desafio: Funga Alafia					
	Episódio 6	Episódio 7	Episódio 8	Episódio 9	Episódio 10
Participante(s)	Jef	Fernanda	Pedro	Maycon Jackson	Alan
Instrumento Musical	Tambor com as mãos	Maraca cubana	Agogô de castanha-do-pará	Pandeirola	Xilofone
Habilidade para tocar	Pouca habilidade	Movimentos aleatórios, sem relação com o canto	Pouca habilidade	Pouca habilidade	Com habilidade
Técnica de execução	1.Duas mãos alternadas sem encostar as palmas 2. Mão direita inteira	Movimentos aleatórios	Sem alterações	Sem alterações	Com habilidade
Canto / letra da canção	Troca de letras das palavras intencional	Murmurou partes da canção	Cantou bem <i>piano</i>	Trocou a letra	Cantou bem fraquinho
Melodia	Sem alterações	Sem alterações	Pouco perceptível	Sem alterações	Sem alterações
Andamento	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações
Dinâmica	Sem alterações	Cantou bem <i>piano</i>	Pouca intensidade	Sem alterações	Cantou bem <i>piano</i>
Ritmo	Sem precisão	Sem relação canto e execução instrumental	Tocou ritmo nos dois últimos versos, sem precisão	Pouco preciso	Sem alterações
Pulso	Pulso irregular	Sem alterações	Tocou pulso nos dois primeiros versos, sem precisão	Sem alterações	Sem alterações
Recursos musicais	Sem recursos	Sem recursos		Sem recursos	Sem recursos
Outros participantes interagiram musicalmente de maneira espontânea					
Número de participantes que interagiram	Sem interações	Sem interações	Três participantes	Sem interações	Sem interações
Forma de interação			Poliana tocou com pouca intensidade		
			Rafael tocou com o indicador da mão direita bem piano		
			Firrick tocou último verso com precisão		

FONTE: A autora (2019)

ATIVIDADE III – DESAFIO: VAMOS INVENTAR UM ARRANJO MUSICAL?

PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR				
Atividade III – Vamos inventar um arranjo musical?				
	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 3	Episódio 4
Participante(s)	Cristofer	Firrick	Cristofer	Jef
Sons corporais	Batidas de mãos nas coxas	Batidas de mãos nas coxas	Iniciou com batida da mão direita na cadeira	Ausente por insistência da pesquisadora
Habilidade para tocar	Com habilidade	Com habilidade	Parou por insistência da pesquisadora para que cantasse	Ausente por insistência da pesquisadora
Técnica de execução	Mãos alternadas	Mãos simultâneas	Uma mão	Ausente por insistência da pesquisadora
Canto / letra da canção	Usou “pam” e “ram” ao invés de palavras	Usou “tim” e “rim” ao invés de palavras		Manteve a letra (dificuldades fonoarticulatórias)
Melodia	Ausente	Ausente	1. Recitou o original 2. Criou melodia 3. Finalizou com recitação original	1. Melodia em um verso 2. Falou parte do texto 3. Deu continuidade na melodia com apoio
Andamento	Sem alterações	Sem alterações	Pouco mais lento.	Pouco mais lento
Dinâmica	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações
Ritmo	Sem alterações com precisão	Sem alterações	Sem alterações	Com alteração
Pulso	Sem alterações com precisão	Sem alterações	Pouco mais lento.	Pouco mais lento
Recursos musicais	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos
Outros participantes interagiram espontaneamente				
Número de participantes	5 participantes	Sem interação	Sem interação	7 participantes
Participante(s)	Pedro, Jef, Pedrinho, Fernanda, Alan	Sem interação	Sem interação	Firrick, Fernanda, Pedro, Alan, Cristofer, Rosa e Pedrinho
Observações de interação	Envolveram-se em partes diferentes da parlenda com sons corporais e recitação cada um à sua maneira	Sem interação	Sem interação	Ajudaram a se lembrar da melodia, cantaram juntos, Cristofer alterou a dinâmica, ritmo e duração de uma nota

FONTE: A autora (2019)

ATIVIDADE IV – DESAFIO: CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIA RÍTMICA

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR					
Atividade IV – Desafio: Construção de sequência rítmica					
Episódios	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 3	Episódio 4	Episódio 5
Participante(s)	Maycon Jackson	1. Pedrinho e 2. Pedro	Pedrinho	Cristofer	Firrick
Construção de sequência rítmica simbólica	Manuseou o material concreto e verbalizou durante a ação.	1 e 2. Manusearam o material concreto e verbalizaram durante a ação	Manuseou o material concreto e verbalizou durante a ação	Manuseou o material concreto e verbalizou durante a ação	Manuseou o material concreto e verbalizou durante a ação
Leitura do que construiu	Leitura correta parcialmente	1.Repetiu a que Maycon realizou 2. Não correspondia a sua construção	Não correspondia a sua construção	Repetiu a que Maycon realizou	Não correspondia a sua construção
Apresentação oral da sequência rítmica	Apresentou o que tinha em mente	1. Repetiu a que Maycon realizou 2. Acrescentou dois sons curtos na construção de Maycon	Repetiu parcialmente o que Maycon realizou	Alterou duas sílabas	Apresentou o que tinha em mente
Episódios	Episódio 6	Episódio 7	Episódio 8	Episódio 9	
Participante(s)	Rafael	Poliana	Cristofer	Pedrinho	
Construção de sequência rítmica simbólica	Manuseou o material concreto	Manuseou o material concreto	Manuseou o material concreto e verbalizou durante a ação	Manuseou o material concreto	
Leitura do que construiu	Não correspondia a sua construção	Não correspondia a sua construção	Não correspondia a sua construção	Não realizou a leitura	
Apresentação oral da sequência rítmica	Apresentou o que tinha em mente	Apresentou o que tinha em mente	Apresentou o que tinha em mente e repetiu três vezes	Apresentou o que tinha em mente	

FONTE: A autora (2019)

ATIVIDADE V – DESAFIO: CANTANDO SOBRE VOCÊ

PROCESSOS CRIATIVOS MUSICAIS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR					
Atividade V – Desafio: Cantando sobre você					
Episódios	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 3	Episódio 4	Episódio 5
Participante(s)	Pedrinho	Rosa	Poliana	Fernanda	1.Jef 2.Pedrinho
Canto	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (ambos)
Melodia	Construiu	Construiu	Construiu	Construiu	Construiu (ambos)
Ritmo	Sem variações	Sem variações	Sem variações	Sem variações	Sem variações (ambos)
Dinâmica	Sem variações	Sem variações	Com variação (<i>diminuendo</i>)	Com variação	Sem variações (ambos)
Andamento	Sem variações	Sem variações	Sem variações	Sem variações	Sem variações (ambos)
Recursos musicais	Com recurso (<i>Legato</i>)	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos	Sem variações (ambos)

FONTE: A autora (2019)

APÊNDICE H – TEMA PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO

ATIVIDADE II – CURIOSIDADE: QUE SOM É ESTE?

TEMA – PROCESSOS CRIATIVOS MÚSICAIS E O FAZER MUSICAL ESPONTÂNEO				
Atividade II – Curiosidade: que som é esse?				
Episódios	Episódio 1	Episódio 2	Episódio 3	Episódio 4
Participante(s)	Cristofer (realizou três sequências)	Fernanda	Pedrinho	1.Pedrinho 2.Cristofer 3.Alan
Instrumento musical	Pandeiro pequeno	Djembê com garrafa plástica	Xilofone	1.Xilofone 2.Pandeiro pequeno 3.Pandeiro grande
Habilidade para tocar	Com habilidade	Com habilidade	Com habilidade	1. Com habilidade 2. Com habilidade 3. Com habilidade
Técnica de execução no momento da criação	1.Golpe do indicador na parte de trás da pele 2 e 3. Palma da mão direita na pele	Batidas da garrafa na pele com variações da posição da garrafa	Mãos alternadas	1.Com a mão direita somente 2. Palma da mão direita na pele 3. Palma da mão direita na pele
Experimentação de possibilidades sonoras	Diversas	Diversas	Diversas	Diversas
Ritmo	Com precisão	Com precisão	Com precisão	1. Com precisão 2. Com precisão 3.Pouco preciso
Pulso	Com precisão	Com precisão	Com precisão	1. Com precisão 2. Com precisão 3.Pouco atrasado
Dinâmica	Sem variações	Sem variações	Sem variações	Sem variações
Andamento	Sem variações	Sem variações	Sem variações	1. Sem variações 2. Sem variações 3.Pouco atrasado
Recursos musicais	Sem recursos	Sem recursos	Sem recursos	1. <i>Glissandi</i> 2.Sem recursos 3.Sem recursos

FONTE: A autora (2019)

ANEXO A – FADA

Letra da canção interpretada pela dupla Victor e Leo.

Fada..., fada querida
Dona... da minha vida
Você se foi
Levou meu calor
Você se foi mas não me levou

Lua, lua de encanto
Ouça pra quem eu canto
Ela levou minha magia
Mas ela é minha alegria

Vejo uma luz, uma estrela brilhar
Sinto um cheiro de perfume no ar
Vejo minha fada e sua vara de condão
Tocando meu coração

Refrão:
Madrugada de amor que não vai acabar
Se estou sonhando não quero mais acordar
Minha história linda, meu conto de amor

Algo aqui me diz que essa paixão não é em vão
O meu sentimento é bem mais que uma emoção
Eu espero o tempo que for
Minha fada do amor

Vejo uma luz uma estrela brilhar
Sinto um cheiro de perfume no ar
Vejo minha fada e sua vara de condão

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/victor-leo/792884/>>. Acesso em: 20 out.

2019.

ANEXO B – HEY, PAI

Letra da canção interpretada por Isadora Pompeo e Marcela Tais.

Este Eu sei que nunca me deixou
Eu sei que sempre esteve aqui comigo
Livrando o meu coração do que não é Seu
E eu sei que, todas as noites, Tu vens
Pra acalmar a minha mente
E pondo no meu coração que eu sou Teu

Hey Pai, olhando pra Você, me lembro bem
Das noites que passei e que lutei aqui
Pensando estar sozinho, sem ninguém por perto
E eu, mesmo tão sozinho, não desanimei
Pois sabia que cuidarias de mim
Mesmo sem eu merecer, me daria Sua mão

Eu sei que nunca me deixou
Eu sei que sempre esteve aqui comigo
Livrando o meu coração do que não é Seu
E eu sei que, todas as noites, Tu vens
Pra acalmar a minha mente
E pondo no meu coração que eu sou Teu

Eu sei que nunca me deixou
Eu sei que sempre esteve aqui comigo
Livrando o meu coração do que não é Seu
E eu sei que, todas as noites, Tu vens
Pra acalmar a minha mente
E pondo no meu coração que eu sou Teu
E Tu és meu, Tu és meu

Eu sei que nunca me deixou
Eu sei que sempre esteve aqui comigo
Livrando o meu coração do que não é Seu
E eu sei que, todas as noites, Tu vens
Pra acalmar a minha mente
E pondo no meu coração que eu sou Teu

Eu sei que nunca me deixou
Eu sei que sempre esteve aqui comigo
Livrando o meu coração do que não é Seu

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/isadora-pompeo/hey-pai/>>. Acesso em:
20 out. 2019.

ANEXO C – CAMARO AMARELO

Letra da canção interpretada pela dupla Munhoz e Mariano.

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce
Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce
E agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
Quando eu passava por você
Na minha CG, você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava
Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão
Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher
Quando eu passava por você
Na minha CG, você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava
Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão
Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
Agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher
Agora eu fiquei doce igual caramelo

Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce
Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/munhoz-mariano/camaro-amarelo/>>.
Acesso em: 24 out. 2019.

ANEXO D – DONA MARIA

Interpretada por Thiago Brava

Me desculpe vir aqui desse jeito
Me perdoe o traje de maloqueiro
De camisa larga e boné pra trás
Bem na hora da novela que a senhora gosta mais

Faz três dias que eu não durmo direito
Sua filha me deixou desse jeito
E o que ela mais fala é que a senhora é brava
Mas hoje eu não vou aceitar levar um não pra casa

Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu

Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Que Deus pintou e jogou fora o pincel

Me desculpa vir aqui desse jeito
Me perdoa o traje de maloqueiro
De camisa larga e boné pra trás
Bem na hora da novela que a senhora gosta mais

Faz três dias que eu não durmo direito
Sua filha me deixou desse jeito
E o que ela mais fala é que a senhora é brava
Mas hoje eu não vou aceitar levar um não pra casa

Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu

Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um presente no céu
Que Deus pintou e jogou fora o pincel

Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha

Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu

Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Que Deus pintou e jogou fora o pincel

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qaPDDTLkB2U>>. Acesso em 23 out. 2019.

ANEXO E – OLHA A EXPLOÇÃO

Letra da canção interpretada por MC Kevinho.

Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas

Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas

É muito explosiva não mexe com ela não
É muito explosiva não brinca com ela não

Olha a explosão
Quando ela bate com a bunda no chão
Quando ela mexe com a bunda no chão
Quando ela joga com a bunda no chão
Quando ela sarra e o bumbum no chão, chão, chão, chão

Quando ela bate com a bunda no chão
Quando ela mexe com o bumbum no chão
Quando ela joga seu bumbum no chão, chão, chão, chão

Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas

Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas

É muito explosiva não mexe com ela não
É muito explosiva não brinca com ela não

Olha a explosão
Quando ela bate com a bunda no chão
Quando ela mexe com a bunda no chão
Quando ela joga com a bunda no chão
Quando ela sarra e o bumbum no chão, chão, chão, chão

Quando ela bate com a bunda no chão
Quando ela mexe com o bumbum no chão
Quando ela joga seu bumbum no chão, chão, chão, chão

ANEXO F – HOJE EU VOU PARAR NA GAIOLA

Letra da canção interpretada por MC Livinho.

Hoje, no baile da Penha, o que vai rolar?
Só putaria pra essas menina dançar
Os amigo já tão cada um com a sua missão
Traz o lança, que eu já tô com o meu copão na mão

Hoje, eu vou parar na Gaiola
Ficar de marola
Senta pro chefinho do jeitinho que ele gosta
Vai ficar chapada e vai voltar depois das hora

Toma, toma, toma, toma
Toma, sua gostosa
Toma, toma, toma, toma
Toma, sua gostosa

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-livinho/hoje-eu-vou-parar-na-gaiola-part-rennan-da-penha/>>

ANEXO G – DESPACITO

Letra da canção interpretada por Luís Fonsi com a participação de Daddy Yankee

Sí, sabes que ya llevo un rato mirándote Tengo que bailar contigo hoy (DY) Vi que tu mirada ya estaba llamándome Muéstrame el camino que yo voy (oh)	Pasito a pasito, suave suavecito Nos vamos pegando, poquito a poquito Cuando tú me besas con esa destreza Veo que eres malicia con delicadeza
Tú, tú eres el imán y yo soy el metal Me voy acercando y voy armando el plan Solo compensarlo se acelera el pulso (oh, yeah)	Pasito a pasito, suave suavecito Nos vamos pegando, poquito a poquito Y es que esa belleza es un rompecabezas Pero pa montarlo aquí tengo la pieza
Ya, ya me está gustando más de lo normal Todos mis sentidos van pidiendo más Esto hay que tomarlo sin ningún apuro	Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Deja que te diga cosas al oído Para que te acuerdes si no estás conmigo
Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Deja que te diga cosas al oído Para que te acuerdes si no estás conmigo	Despacito Quiero desnudarte a besos despacito Firmar las paredes de tu laberinto Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito
Despacito Quiero desnudarte a besos despacito Firmar las paredes de tu laberinto Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito	Sube, sube, sube Sube, sube
Sube, sube, sube Sube, sube	Quiero ver bailar tu pelo Quiero ser tu ritmo Que le enseñes a mi boca Tus lugares favoritos (favoritos, favoritos, baby)
Quiero ver bailar tu pelo Quiero ser tu ritmo Que le enseñes a mi boca Tus lugares favoritos (favoritos, favoritos, baby)	Déjame sobrepasar tus zonas de peligro Hasta provocar tus gritos Y que olvides tu apellido
Déjame sobrepasar tus zonas de peligro Hasta provocar tus gritos Y que olvides tu apellido	Despacito Vamos a hacerlo en una playa en Puerto Rico Hasta que las olas griten: ¡Ay,

Si te pido un beso, ven dámelo
Yo sé que estás pensándolo
Llevo tiempo intentándolo

Mami, esto es dando y dándolo
Sabes que tu corazón conmigo te
hace bom-bom
Sabes que esa beba está buscando
de mi bom-bom
Ven prueba de mi boca para ver
como te sabe
Quiero, quiero, quiero ver cuanto
amor a ti te cabe
Yo no tengo prisa yo me quiero dar el
viaje
Empezamos lento, después salvaje

bendito!
Para que mi sello se quede contigo

Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a
poquito
Que le enseñes a mi boca
Tus lugares favoritos (favorito,
favorito, baby)

Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a
poquito
Hasta provocar tus gritos (Fonsi)
Y que olvides tu apellido (DY)
Despacito

Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luis-fonsi/despacito/>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ANEXO H – CAMERATA ANTIQUA DE CURITIBA

CAMERATA ANTIQUA DE CURITIBA



A CAMERATA ANTIQUA DE CURITIBA

A CAMERATA ANTIQUA DE CURITIBA É FORMADA POR UMA ORQUESTRA DE CÂMARA E UM CORO.

MAS, O QUE É ORQUESTRA DE CÂMARA? É UMA ORQUESTRA MENOR, QUE COSTUMA TER ENTRE 8 E 20 MÚSICOS.

A CAMERATA ANTIQUA DE CURITIBA TEM COMO FORMAÇÃO INSTRUMENTAL: VIOLINOS, VIOLAS, VIOLONCELOS, CONTRABAIXOS E TAMBÉM O PIANO E O CRAVO, QUE NEM SEMPRE TODOS OS INSTRUMENTOS ESTÃO AO MESMO TEMPO NOS CONCERTOS.

A ORQUESTRA

ANTES DO INÍCIO DO CONCERTO, OS MÚSICOS AFINAM SEUS INSTRUMENTOS, TOCANDO SONS DIVERSOS ATÉ CHEGAREM A UMA MESMA NOTA.

O VIOLINISTA, QUE SENTA BEM NA FRENTE DA ORQUESTRA, DO LADO DIREITO DO MAESTRO É O *SPALLA*, QUE COMANDA A AFINAÇÃO.



O MAESTRO

O MAESTRO OU MAESTRINA É UMA PESSOA DE GRANDE IMPORTÂNCIA NA ORQUESTRA. É ELE QUEM CONDUZ A ORQUESTRA E A INTERPRETAÇÃO DAS MÚSICAS. OS GESTOS E AS EXPRESSÕES FACIAIS DO MAESTRO SÃO AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO DO MAESTRO COM OS MÚSICOS DA ORQUESTRA.

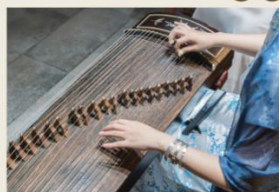
É QUEM INDICA QUANDO UM MÚSICO, OU UM GRUPO DELES DEVE COMEÇAR A TOCAR, OU PARAR, TAMBÉM SINALIZA SE DEVEM TOCAR FORTE OU SUAVE, DETERMINA A VELOCIDADE DA MÚSICA PARA QUE OS MÚSICOS TOQUEM JUNTOS.

ÀS VEZES, O MAESTRO SEGURA UMA BATUTA (VARINHA) NA MÃO DIREITA. ELA SERVE PARA QUE OS MÚSICOS ENXERGUEM MELHOR OS SEUS MOVIMENTOS.





BERIMBAU



CÍTARA



ERHU

INSTRUMENTOS DE CORDAS OU CORDÓFONOS

OS INSTRUMENTOS DE CORDA OU CORDÓFONOS EXISTEM DESDE A ANTIGUIDADE EM DIFERENTES FORMATOS E TAMANHOS A VIBRAÇÃO DAS CORDAS É QUE PRODUZ O SOM DO INSTRUMENTO. AS CORDAS PODEM SER TOCADAS COM O ARCO, TANGIDAS COM OS DEDOS OU BATIDAS COM MARTELOS.

GERALMENTE, OS CORDÓFONOS TÊM CORDAS ESTENDIDAS POR CIMA DE UMA CAIXA DE RESSONÂNCIA, QUE É A PARTE OCA DO INSTRUMENTO, AQUELA VIBRA COM AS CORDAS, AMPLIANDO O SOM.

ESSA FORMA DE CLASSIFICAR OS INSTRUMENTOS MÚSICAIS ENVOLVE NÃO SOMENTE OS INSTRUMENTOS DA ORQUESTRA, MAS TAMBÉM TODOS OS INSTRUMENTOS DE CORDA QUE JÁ FORAM CRIADOS PELA HUMANIDADE, COMO O BERIMBAU, A CÍTARA, O ERHU, E MUITOS OUTROS.

INSTRUMENTOS DE CORDA NA CAMERATA ANTIQUA DE CURITIBA

OS INSTRUMENTOS DE CORDAS DA ORQUESTRA TAMBÉM PODEM SER CHAMADOS DE FAMÍLIA, OU NAÍPE DE CORDAS.

ELES SÃO MUITO PARECIDOS, PORÉM DIFERENTES NO TAMANHO E NO SOM QUE PRODUZEM. QUANTO MENOR O INSTRUMENTO, MAIS AGUDO É O SEU SOM, QUANTO MAIOR O INSTRUMENTO, MAIS GRAVE É O SEU SOM.

O VIOLINO, A VIOLA, O VIOLONCELO E O CONTRABAIXO PODEM SER TOCADOS COM O ARCO, OU O MÚSICO PODE “BELISCAR” AS CORDAS COM OS DEDOS.

ESSA TÉCNICA DE BELISCAR AS CORDAS CHAMA-SE “PIZZICATO”.



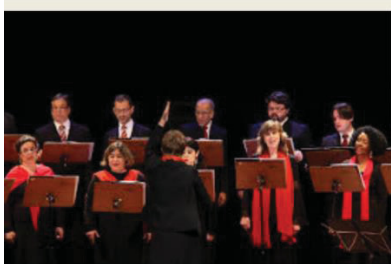
O PIANO E O CRAVO

ALGUMAS VEZES, A CAMERATA ANTIGA DE CURITIBA TAMBÉM UTILIZA O PIANO E O CRAVO EM SEUS CONCERTOS.

ELES TAMBÉM SÃO INSTRUMENTOS DA FAMÍLIA DAS CORDAS.

O CRAVO TEM SEU SOM PRODUZIDO POR CORDAS PINÇADAS. JÁ O SOM DO PIANO É PRODUZIDO POR PEQUENOS MARTELOS.

EMBORA OS DOIS INSTRUMENTOS POSSUAM TECLADO, O SOM PRODUZIDO POR ELES É DIFERENTE EM FUNÇÃO DA FORMA COMO SÃO GERADOS.



O CORO DA CAMERATA ANTIGA DE CURITIBA

O CORO DA CAMERATA ANTIGA DE CURITIBA É FORMADO POR HOMENS E MULHERES, QUE SÃO GRANDES CANTORES. GERALMENTE AS VOZES DE UM CORO PODEM SER DIVIDIDAS EM VOZES FEMININAS E VOZES MASCULINAS.

AS VOZES FEMININAS PODEM SER CLASSIFICADAS EM:

SOPRANO - É A VOZ MAIS AGUDA.

CONTRALTO - É A VOZ MAIS GRAVE.

AS VOZES MASCULINAS PODEM SER CLASSIFICADAS EM:

TENOR - É A VOZ MASCULINA MAIS AGUDA.

BAIXO - É A VOZ MASCULINA MAIS GRAVE.

CAPELA SANTA MARIA ESPAÇO CULTURAL



A CAPELA SANTA MARIA ESPAÇO CULTURAL É O LOCAL ONDE OS MÚSICOS ENSAIAM, ONDE FICA A BIBLIOTECA COM AS SUAS PARTITURAS, ONDE REALIZAM SEUS CONCERTOS.

POR ISSO, PODEMOS DIZER QUE É A SUA CASA.

OS MÚSICOS DA CAMERATA, POR SEREM UM IMPORTANTE GRUPO INSTRUMENTAL, NÃO TOCAM SÓ ALI. JÁ RECEBERAM CONVITES PARA TOCAR EM OUTROS LOCAIS DO BRASIL E DO MUNDO.

EM CURITIBA, A CAMERATA JÁ SE APRESENTOU EM IGREJAS, HOSPITAIS, ESCOLAS E TEATROS.

TANTO A CAPELA SANTA MARIA ESPAÇO CULTURAL, COMO A CAMERATA ANTIGA DE CURITIBA SÃO MANTIDAS PELA FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA.

1. CHEGUE CEDO. AS PORTAS DA SALA SE FECHAM PONTUALMENTE. O BARULHO DA MOVIMENTAÇÃO ATRAPALHA A CONCENTRAÇÃO DOS MÚSICOS.

2. PRESTE ATENÇÃO NA INTERPRETAÇÃO E EXECUÇÃO DOS MÚSICOS. SE CONVERSAR, VOCÊ PERDE MOMENTOS PRECIOSOS DO CONCERTO.

3. DESLIGUE SEU CELULAR.

4. NÃO COMA, NEM BEBA DURANTE O CONCERTO.

4. EVITE SAIR NO MEIO DO ESPETÁCULO.

5. OS APLAUSOS ALEGRA A ORQUESTRA. BATA PALMAS AO FINAL DA MÚSICA. SE TIVER DÚVIDAS, CONSULTE O PROGRAMA.

Dicas para assistir a um concerto

Dicas extraídas do Livro Orquestra
Tintim por Tintim, que se encontra
nas Referências

REFERÊNCIAS

CURITIBA. **Camerata Antiqua de Curitiba**. Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/musica/grupos/camerata-antiqua-de-curitiba> . Acesso em 26 ago. 2019.

HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. **A orquestra tintim por tintim**. São Paulo: Moderna, 2005.

JUSTUS, Liana; MIRANDA, Clarice. **Formação de plateia**. São Paulo: Arx, 2004.

KINDERSLEY, Dorling. **Música para crianças**. Tradução de: HENCAULT, Eric; COUTO, Francisco J. M. São Paulo: Publifolhinha, 2013.

Imagens disponíveis na internet.

Texto: Teresa Cristina Trizzolini Piekarski.

Revisão do texto: Rosana Wippel, Anderson Evaristo e Rosângela Pereira (equipe da Telegramática da SME).